الدكتور فكري لطيف متولي

أساليب التدريس للمعاقين عقليا

ملحق (حقائب التدريب الميداني للمعاقين عقلياً)



أساليب التدريس للمعاقين عقلياً

ملحق
(حقائب التدريب الميداني للمعاقين عقلياً)

دكتور/ فكري لطيف متولي
أستاذ التربية الخاصة المساعد

١٤٣٦هـ / ٢٠١٥ م

فهرس المحتويات

تمهيد :

من خلال العمل الأكاديمي في مجال الإعاقة العقلية بالتدريس للجانب النظري وبالأشراف على الجانب التطبيقي في برامج التخلف العقلي بالمدارس ، أستطعت بفضل الله أن أجمع بين دفتي هذا الكتاب توصيف مقرر طرق التدريس للمعاقين عقلياً ، وكذلك الحقائب التدريسية التي يحتاجها الطالب المتدرب في مجال التخلف العقلي .

وتعتبر عملية تعليم المعاقين عقلياً مختلف المهارات التي تساعدهم على التفاعل بإيجابية مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية من الأمور الشاقة لدى الكثير من المعلمين العاملين في مجال التربية الفكرية. ولعل ذلك يرجع إلى عدم تمكن هؤلاء المعلمين من استخدام أنسب أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، وكذلك القائمة على الفهم السليم لخصائصهم المعرفية وغير المعرفية.

وقد أكدت نتائج البحوث التي حاولت تطبيق بعض النظريات السلوكية وخاصة النظرية السلوكية الإجرائية في مجال الإعاقة العقلية أن انخفاض الأداء الوظيفي للمعاقين عقلياً في مواقف التعلم المختلفة يرجع إلى عدم توفير الفرص التعليمية المناسبة والصحيحة لهم من قبل من يقوم بتعليمهم،ولهذا ترى النظرية السلوكية الإجرائية إمكانية رفع أداء المعاقين عقلياً من خلال استخدام أساليب التعلم القائمة على التطبيقات التربوية المستخلصة من مبادئ التعلم الاشتراطي.

وفي هذا الصدد ينادون بإمكانية إنجاز التعلم عن طريق تحديد دقيق للسلوكيات المستهدفة وترتيب المثيرات الملائمة التي يمكنها استدعاء الاستجابات المطلوبة، وبرمجة التعلم في خطوات صغيرة، مع ضرورة تعزيز الاستجابات المرغوبة واستخدام طرق التدريس المباشر مثل النمذجة والمحاكاة وغيرها.

وتؤكد نتائج البحوث المستخلصة من الاشتراط الإجرائي كذلك على استحالة تعليم المهارات التعليمية للمعاقين عقلياً ككتلة واحدة، بل يجب تعليمها عن طريق أسلوب التعلم الجزئي من خلال تحليلها إلى مهارات فرعية ثم تدريس كل مهارة فرعية بطريقة منفصلة ثم الانتقال إلى المهارة الفرعية التي تليها وهكذا حتى يتم الانتهاء من تدريس جميع مكونات المهارة.

دكتور / فكري لطيف متولي

الباب الأول

أولاً : نتاج البحث حول مفاهيم الإعاقة العقلية ومسبباتها :

من المعروف أن الأطباء هم أول مجموعة من المهنيين ممن تعاملوا مع الإعاقة العقلية، و لقد تعاملوا مع هذه الطاهرة من خلال وجهة نظر إكلينيكية بشكل كبير . فعرفوا الإعاقة العقلية في الغالب الأعم اعتمادا علي مظاهر النمو العضوي للجهاز العصبي أو الأمراض الوراثية أو إصابات الجهاز العصبي الناشئة قبل أو أثناء الميلاد أو في مرحلة الطفولة.

ولذلك عرف تردجولد TredGold الإعاقة العقلية بأنها "حالة يعجز فيها العقل عن الوصول إلي مستوي الفرد العادي أو استكمال النمو " . و يري في هذا التعريف أن الإعاقة العقلية ناتجة بسبب خلل في الجهاز العصبي نتيجة عدم الاكتمال لأي سبب من الأسباب العضوية بحيث تكون الإصابة ذات أثر واضح علي ذكاء الفرد .

وذكرها عرف جيرفيس Jervis علي أنها " حالة توقف أو عدم استكمال للنمو العقلي نتيجة لمرض أو إصابة قبل سن المراهقة ، أو أن يكون نتيجة لعوامل جينية "، و قد ركز هذا التعريف أيضا علي الجانب العضوي العصبي مضمنا التعريف بعض الأسباب العضوية التيقد تؤدي لحدوث الإعاقة العقلية (مرض ، إصابة ، عوامل وراثية).

في حين رأها بنوا Benoit علي أنها " ضعف في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل خارجية بحيث تؤدي إلي نقص في القدرة العامة للنمو، وكذلك في التكامل الإدراكي و الفهم ، و بالتالي التكيف مع البيئة التي يعيش فيها الفرد " . و يتميز هذا التعريف عن التعريفين السابقين في تركيزه علي ارتباط الإعاقة العقلية بالضعف في مظاهر النمو العامة بالإضافة لإضافة البعد الاجتماعي من عدم التكيف مع

البيئة إلا أنه ركز في المقام الأول علي الجانب العضوي و علي جانب القدرات العقلية من حيث ربط القصور في القدرة العمة للنمو و عدم التكيف مع البيئة بالجانب العضوي العقلي .

وعرف دول Doll الإعاقة العقلية علي أنه " حالة من عدم الاستطاعة الاجتماعية ترجع إلي التخلف العقلي ، و هذه الحالة غير قابلة للشفاء".

وقد نص التعريف علي أن الفرد المعاق عقليا :

- غير كفء اجتماعيا و مهنيا و لا يستطيع أن يسير أموره وحده .
- دون الأسوياء في القدرة العقلية العامة " الذكاء " .
- يظل متخلفا عقليا عند بلوغ سن الرشد .
- يظهر تخلفه منذ الولادة أو في سن مبكرة .
- يرجع تخلفه العقلي إلي عوامل تكوينية في الأصل .
- غير قابل للشفاء .

ونجد أن دول Doll لا يعتمد علي محك واحد في تشخيص التخلف العقلي . و يري ضرورة الاعتماد علي عدة محكات ، و يتطلب ذلك دراسة ظروف الحالة و نوع الخبرات التي تعرض لها أثناء النمو ، و كذلك الظروف الاجتماعية و الثقافية التي أثرت في النمو . و إن كان قد قدم الجانب الاجتماعي في التعريف عندما بدأ التعريف بأن الإعاقة العقلية عبارة عن عدم الاستطاعة الاجتماعية و هو المحك الرئيسي للحكم علي الفرد بأن يكون معاقا اجتماعيا أو لا و بعد ذلك أرجع عدم الاستطاعة العقلية هذه للقصور في المظاهر العقلية. ولذلك قام دول ١٩٤٧ بإعداد مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي " Vineland Social Maturity Scale " لتأكيده علي جانب عدم الاستطاعة الاجتماعية الذي تحدثنا عنه .

تعريف سارسون ١٩٥٣ " " :

وذكر سارسون Sarson الإعاقة العقلية علي أنها " حالة يظهر فيها عدم التوافق الاجتماعي ، و تصاحب بقصور في الجهاز العصبي المركزي" ونري هنا أيضا التركيز علي الجانب الاجتماعي و اعتباره المحك الأول للتقييم و الجانب الأولي بالتركيز بالرغم من عدم قدرة الاجتماعين من إغفال الجانب العضوي .

وإن كان التركيز علي الجانب الاجتماعي في تعريف الإعاقة قد قوبل في كثير من الأحيان بالمعارضة علي اعتباره محكا رئيسيا من المحكات التي يجب أن تدخل كعوامل أساسية لتعرف الإعاقة ، فقد نقضا " هالاهان " ، " كوفمان " ١٩٧٨ الكثير من دعائم الجانب الاجتماعي عندما أكدا علي أن تركيز دول علي الجانب الاجتماعي و أن أول المظاهر التي يجب أخذها في الاعتبار لتعريف الإعاقة العقلية هي عدم توافر الصلاحية الاجتماعية لا يعد شيئا محوريا فالقصور في السلوك الاجتماعي و إن كان أحد المظاهر المهمة للإعاقة العقلية إلا أنه لم يعد محوريا حيث أظهر حاليا العديد من المعاقين عقلياًتحسنا ظاهرا من خلال التدريب العملي المناسب بحيث يصبحون ذوي كفاءة اجتماعية مناسبة .

وأنه من الأولي التركيز علي الجانب العقلي . كما أشار البعض الآخر إلي أن الجوانب الاجتماعية ليست جوانب تجريبية بشكل كبير " خاضعة للتجريب و التوصل لنتائج بشكل كبير " إلا أن أنصار المدرسة السلوكية يرون أن السلوك قابل للملاحظة و القياس و يحاولون دراسة علاقته بالعوامل التي سبقت حدوثه و العوامل التي تليه.

حاول العديد من المتخصصين تعريف الإعاقة العقلية فنظر كل منهم للإعاقة العقلية بشكل كبير من وجهة نظره المهنية و طبقا لطبيعة مهنته أو تخصصه .. و لقد اهتم بتعريف ظاهرة الإعاقة العقلية

الأطباء ، علماء التربية ، علماء علم النفس ، العاملين في مجال الخدمة الاجتماعية ، و حتى القانونيين ..

ومن المعروف أن الأطباء هم أول مجموعة من المهنيين ممن تعاملوا مع الإعاقة العقلية ، ولقد تعاملوا مع هذه الظاهرة من خلال وجهة نظر إكلينيكية بشكل كبير .. فعرفوا الإعاقة العقلية في الغالب الأعم اعتمادا علي مظاهر النمو العضوي للجهاز العصبي أو الأمراض الوراثية أو إصابات الجهاز العصبي الناشئة قبل أو أثناء الميلاد أو في مرحلة الطفولة.

وإن كان التركيز علي الجانب الاجتماعي في تعريف الإعاقة قد قوبل في كثير من الأحيان بالمعارضة علي اعتباره محكا رئيسيا من المحكات التي يجب أن تدخل كعوامل أساسية لتعرف الإعاقة .. فقد نقضا " هالاهان " ، " كوفمان " ١٩٧٨ الكثير من دعائم الجانب الاجتماعي عندما أكدا علي أن تركيز دول علي الجانب الاجتماعي و أن أول المظاهر التي يجب أخذها في الاعتبار لتعريف الإعاقة العقلية هي عدم توافر الصلاحية الاجتماعية لا يعد شيئا محوريا فالقصور في السلوك الاجتماعي و إن كان أحد المظاهر المهمة للإعاقة العقلية إلا أنه لم يعد محوريا حيث أظهر حاليا العديد من المعاقين عقلياًتحسنا ظاهرا من خلال التدريب العملي المناسب بحيث يصبحون ذوي كفاءة اجتماعية مناسبة .. و أنه من الأولي التركيز علي الجانب العقلي .. كما أشار البعض الآخر إلي أن الجوانب الاجتماعية ليست جوانب تجريبية بشكل كبير " خاضعة للتجريب و التوصل لنتائج بشكل كبير " إلا أن أنصار المدرسة السلوكية يرون أن السلوك قابل للملاحظة و القياس و يحاولون دراسة علاقته بالعوامل التي سبقت حدوثه و العوامل التي تليه .

هذا بالرغم من أن هذا الاتجاه يقابل من العديد من المتخصصين سواء الاجتماعيين أو غيرهم باعتبار الفرد غير معاقا عقليا إذا أبدي

مهارات اجتماعية تكيفيه مناسبة بالرغم من حصوله علي معامل ذكاء منخفض في أحد اختبارات الذكاء .. و نحن نساند هذا الاتجاه و خاصة من وجهة النظر الإنسانية فليس مهما بدرجة كبيرة من وجهة نظرنا أن يكون الفرد علي درجة عالية من الذكاء و غير قادر علي خدمة نفسه أو أنه لا يكون علي درجة مناسبة من النضج .. فإن كان الفرد ليس علي درجة عالية من الذكاء و لكنه و لكنه فردا علي درجة مناسبة من الاستقلال مندمج في المجتمع فردا نافعا فيه لنفسه و لباقي أفراده فليس مهما بالنسبة لنا مستوي ذكاءه و يمكننا قبوله بيننا علي أنه فردا نافعا و بالرغم من محدودية قدراته العقلية و إن كان يجب علينا مراعاتها حين إذ عند التعامل معه .

وفي أحدث نشرات الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ظهر تعريفا تضمن أبعادا محددة للسلوك التكيفي و يعتبر أعم و أشمل في محتواه .. و ينص علي " أن التخلف العقلي يشير إلي قصور جوهري في القدرات الوظيفية الحالية للشخص .. و التي تتميز بقصور واضح في الوظيفة العقلية .. و يصاحبه نقض نسبي في إثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي و هو : التواصل ، رعاية الذات ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، الاستفادة من موارد المجتمع ، توجيه الذات ، الصحة و الأمن ، الأداء الأكاديمي ، وقت الفراغ ، العمل .. علي أن يظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة " .

وينص تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية إلى ما يلي:
تمثل الإعاقة العقلية عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر دون سن ١٨ وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء أقل من "٧٥" يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل:

- مهارات الحياة اليومية - المهارات الأكادمية الأساسية
- المهارات الاجتماعية - مهارات التعامل بالنقود

- المهارات اللغوية - مهارات السلامة

وتتعدد الحاجات النفسية للأطفال المعاقين عقلياً كغيرهم من الأطفال العاديين بل هم في حاجة أكثر من العاديين نظرا لقدراتهم العقلية المحدودة وإحساسهم بالدونية بالنسبة لأقرانهم العاديين . وذكر صموئيل (١٩٧٤) أن الفرد في نموه وباعتباره كائناً اجتماعياً يحتاج إلى إشباع حاجات نفسية أساسية عنده وتتأثر شخصية الفرد تأثيراً كبيراً بما يصيب هذه الحاجات أو بعضها من إهمال أو حرمان وتتأثر بصفة عامة بالأسلوب أو الطريقة التي تواجه بها هذه الحاجات وخاصة في الطفولة. والطفل المعاق عقلياً له نفس الحاجات العميقة التي للطفل العادي وهي أن يكون محبوب ومرغوب فيه وإنه يحتاج إلى الإحساس بالأمان ويحتاج إلى أن ينتمي إلى الآخرين وان تكون علاقته بهم طيبة كما يحتاج إلى أن يكون نشيط مبدع ، ومن أهم هذه الحاجات :

- **الحاجة إلى الأمن:**

حيث أن هناك عوامل كثيرة قد تؤدي إلى عدم أمن الفرد منها النقد والعقاب والتهديد وعدم وجود سياسة ثابتة في المعاملة ويحتاج الأطفال من الناحية النفسية أول ما يحتاجون إلى الشعور بالأمان العاطفي بمعنى أنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذواتهم وأنهم موضع حب وإعزاز من الآخرين.

- **الحاجة إلى التقدير:**

إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يؤدي إلى ارتفاع تقديره لنفسه وبالتالي غلى الإحساس بالأمان والطمأنينة النفسية وعلى العكس عندما يحرم الطفل من التقدير في المنزل أو المدرسة فربما يغريه باللجوء إلى النشاط التخريبي أو العدوان لإشباع حاجته إلى التقدير عن طريقها.

فالطفل المعوق عقليا يشعر دائما بالخيبة عندما يعجز عن القيام بما يطلب من أعمال في المواقف الاجتماعية المختلفة وكل ذلك لا يجعله يشعر بأنه عضو مفيد في المجتمع الذي يعيش فيه. كما أن الطفل يحتاج إلى تقدير وإعجاب من يحيطون به من الكبار ، ومن العوامل التي تساعد على إشباع الحاجة إلى التقدير عند الطفل هو أن يشعر أنه مرغوب فيه.

- **الحاجات إلى التقبل الاجتماعي:**

إن المعاق عقليا في حاجة اكبر إلى التقبل الاجتماعي من أقرانه العاديين بسب حرمانهم الدائم من هذا النوع من التفاعل وتنوع الحاجات بين أوساط المعاقين عقلياً أنفسهم إذ يحتاج طفل المؤسسة إلى تقبل اجتماعي اكبر ووجد أن الحاجات للتقبل الاجتماعي عند المعاقين عقلياً أعلى منها عند العاديين وعند المعاقين عقلياً نزول المؤسسات الاجتماعية أعلى منها عند المعاقين عقلياً الذين يعيشون مع أسرهم ووجد أن المعاقين عقليا محرومين اجتماعيا حيث يشعرون بعد التقبل الاجتماعي في البيت والمدرسة ومع أصحابه مما يجعله يسعى للحصول على التقبل الاجتماعي وكثيرا ما نجد أن الجماعة تهمل الطفل المعاق عقلياً بسبب قصوره وعجزة وكثرة فشله ، بل قد يصل الأمر بها غلى ان تسخر منه والأدهى من ذلك والأمر أن الأسرة أحياناً لا تعترف به أي (لا تتقبله) وبذلك يشعر بأنه مخلوق مهدد نفسياً واجتماعياً كما يشعر بالحاجة الشديدة إلى الانتماء.

- **الحاجات إلى العمل والنجاح:**

وهي تشعر المعاق عقليا بالرغبة في إشباعها ومن المعروف أن الإنسان عندما يقوم بعمل يشعر بالسعادة والرضا عن نفسه. إلا أن كل ما يحيط بالطفل المعوق لا يساعد على إشباع هذه الحاجة لديه . فالآباء يتوقعون من أكثر مما يستطيع أن يفعله ، وأصدقاءه يتوقعون

أن يفعل أشياء لا يستطيع أن يفعلها وهذا بدوره يجعل الطفل المعوق يشعر بأنه مهدد في حياته اليومية.

كما أن الجميع يكلفونه بأعمال سواء في المنزل أو في المدرسة دون إدراك منهم لإمكانياته الواقعية والنتيجة انه يفشل في أدائها وتبدأ سلسلة من المشكلات بسبب هذا الفشل ووجد انه على المرشد الذي يعمل مع الطفل المعوق عقلياً أن يتذكر دائماً أن هؤلاء الأفراد لديهم الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى المرور بخبرات ناجحة . كما يجب تقديم التعزيز المناسب فور حدث كل سلوك مقبول أو فور أداء أي عمل ناجح يقترب من السلوك المقبول يصدر من الطفل وذلك لمساعدتهم على أدراك النجاح .

هذا بالرغم من أن هذا الاتجاه يقابل من العديد من المتخصصين سواء الاجتماعيين أو غيرهم باعتبار الفرد غير معاقا عقليا إذا أبدي مهارات اجتماعية تكيفيه مناسبة بالرغم من حصوله علي معامل ذكاء منخفض في أحد اختبارات الذكاء و نحن نساند هذا الاتجاه و خاصة من وجهة النظر الإنسانية فليس مهما بدرجة كبيرة من وجهة نظرنا أن يكون الفرد علي درجة عالية من الذكاء و غير قادر علي خدمة نفسه أو أنه لا يكون علي درجة مناسبة من النضج ، فإن كان الفرد ليس علي درجة عالية من الذكاء و لكنه و لكنه فردا علي درجة مناسبة من الاستقلال مندمج في المجتمع فردا نافعا فيه لنفسه ولباقي أفراده فليس مهما بالنسبة لنا مستوي ذكاءه و يمكننا قبوله بيننا علي أنه فردا نافعا وبالرغم من محدودية قدراته العقلية و إن كان يجب علينا مراعاتها حين إذ عند التعامل معه .

ومن وجهة النظر التربوية عرفت كرستين إنجرام ١٩٨٥ " Christine Ingram " الفرد المعاق عقليا علي أنه " الفرد الذي يقع معامل ذكاءه بين (٥٠ - ٧٥) علي اختبارات الذكاء الفردية المقننة ، و تمثل هذه الفئة أقل من (٢%) من تلاميذ المدارس من حيث الذكاء

والقدرة العقلية " . و يعتبر هذا التعريف مناسبا حيث يعد إجرائيا ، يحدد الأفراد المعاقين عقليا من خلال معاملات الذكاء و هي معاملات محسوبة من خلال اختبارات مقننة مما يساعد إجرائيا علي التأكد من مستوي ذكاء الفرد من خلال عينة كبيرة من البشر.
ولقد استخدمت إنجرام لأول مرة مصطلح " بطئ التعلم Slow Learner " للتعبير عن الطفل الذي لا يستطيع أن يؤدي بنفس مستوي أداء الطفل العادي في الصفوف الدراسية . و هم يكونون حوالي (١٨ إلي ٢٠ %) من أطفال المدارس و تتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (٥٠ و ٨٩)، في حين أطلقت مصطلح " الفئة البينية Borderline " علي فئة الأطفال التي يقع ذكاءها بين (٧٥ - ٨٩) ممن يقتربون من مستوي ذكاء الأطفال العاديين .

وقد تنبه العديد من علماء النفس و التربية و الباحثون و المهتمون بدراسة التخلف العقلي إلي القصور الشديد في تعريف التخلف العقلي و عدم تحديده تحديدا دقيقا ، ومن ثم فقد حاولوا تفسيره تفسيرا أكثر دقة و أكثر شمولا و لقد أثمرت هذه الجهود عن بعض التعريفات الجيدة التي نذكر أفضلها و هو تعريف هيبر .

ويعرف "هيبر Heber" الإعاقة العقلية علي أنها " حالة تتميز بمستوي وظيفي دون المتوسط ، يبدأ أثناء فترة النمو ، و تصاحب هذه الحالة قصور في السلوك التكيفي للفرد " . و يتميز تعريف هيبر عن باقي التعريفات السابقة بميزتين رئيسيتين ألا و هما أن الشمول و القابلية للتجريب .

و يوضح هيبر مكونات تعريفه كما يلي :

- مستوي عقلي عام : و يقاس بواسطة اختبارات القدرة العقلية العامة.
- دون المتوسط : أي يقل عن مستوي أداء العاديين في التوسط طبقا لاختبارات القدرة العقلية العامة .

- أثناء فترة النمو : و التي بالرغم من صعوبة تحديدها إلا أنه اقترح أنها بين سن ١٦ و ١٨ سنه كفترة ينتهي فيها النمو العقلي .
- السلوك التكيفي : و يعرفه علي أنه كفاءة الفرد في التفكير في الاحتياجات المادية و الاجتماعية لبيئته ، و يتمثل السلوك التكيفى في نواحي عديدة منها النضج " Maturity " ، القدرة علي التعلم " Learning " ، التكيف الاجتماعي " Social Adjustment".

ولقد ذكر جروسمان ١٩٧٧ تعريفا مشابها إلي درجة كبيرة و يعبر عن نفس مضمون تعريف هيبر . و لقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) تعريف هيبر بعد وضعه بحوالي ١٢ عاما بما يشكل الأساس للتعريف الحالي الذي تتبناه الجمعية كتعريف لها و الذي اقترحه جروسمان ١٩٨٣ . و ينص علي أن " التخلف العقلي حالة ينخفض فيها الذكاء العام عن المتوسط بشكل ملحوظ ، و ينتج عنه سلوكيات توافقية سيئة، و يحدث في مراحل النمو " .
و قد احتوى هذا التعريف ثلاث محاور أساسية :
١ ـ انخفاض الوظائف العقلية :

وهو ناتج عن توقف النمو العقلي . و يظهر من خلال الأداء في اختبارات الذكاء بحيث تقلل نسبة الذكاء عن درجتين معياريتين علي مقياس فردي مقنن و هي ٧٠ في مقياس وكسلر ، ٦٧ في بينيه فالمتوسط في مقياس وكسلر و بينيه ١٠٠ بينما الانحراف المعياري الواحد يقابل ١٥ درجة علي وكسلر و ١٦ درجة علي بينيه . و قد قلل هذا المحك النسبة الكلية للأفراد التي يمكن أن توصف بالإعاقة العقلية من حوالي ١٦ % إلي حوالي ٣ % من إجمالي عدد السكان.
٢ ـ قصور في السلوكيات التوافقية :

ويظهر القصور في السلوك التوافقي في أساليب توافقية تدل علي عدم النضج و ضعف الاستفادة من الخبرات السابقة مقارنة بمن هم في مثل سنه فيما يتعلق بالاستقلالية أو المسئولية الاجتماعية.

وقد حددت الجمعية الأمريكية ظهور هذه السلوكيات في النواحي التالية:

١. تأخر النمو الحسي والحركي : الجلوس ، المشي ، التسنين ، الكلام، التحكم في الإخراج .
٢. ضعف الاستعداد للتحصيل الدراسي : و يظهر في صورة عدم استيعاب المواد الدراسية أو الرسوب المتكرر .
٣. التوافق الاجتماعي السيئ : و يظهر في عدم قدرة الفرد علي تصريف شئونه بنفسه و عدم قدرته علي تحمل مسئولياته الشخصية و الاجتماعية .
٤. ظهور الانخفاض في الوظائف العقلية و القصور في السلوك التكيفي خلال مراحل النمو . و قد ارتفعت من ١٦ عام إلي ١٨ عام .

وفي أحدث نشرات الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ظهر تعريفا تضمن أبعادا محددة للسلوك التكيفي و يعتبر أعم و أشمل في محتواه وينص علي " أن التخلف العقلي يشير إلي قصور جوهري في القدرات الوظيفية الحالية للشخص . و التي تتميز بقصور واضح في الوظيفة العقلية ويصاحبه نقض نسبي في إثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي و هو : التواصل ، رعاية الذات ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، الاستفادة من موارد المجتمع ، توجيه الذات ، الصحة و الأمن، الأداء الأكاديمي ، وقت الفراغ ، العمل. علي أن يظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة".

وتعتبر عملية التقسيم والتصنيف من أهم العمليات العلمية التي تساعد الباحثين العلميين في اتخاذ القرارات و إيجاد مظاهر مشتركة

للعينة محل الدراسة يمكن من خلالها إرساء قواعد مشتركة للتعامل مع هذه الفئة من خلالها . ويقابل المهتمون بظاهرة الإعاقة العقلية مشكلة في تصنيف المعاقين عقليا إلي فئات ذلك لانطباق تعريف الإعاقة العقلية علي عينة كبيرة متفاوتة في الصفات والخصائص و مما يجعلها عملية صعبة نظرا لعدم تجانس العينة محل الدراسة بشكل كبير.

كما يواجه المختصون مشكلة كبيرة في إيجاد الأساس الفعلي الذي يمكن أن يتم إرساء تصنيفهم عليه . و لذلك فقد تعددت أنواع التصنيفات التي تحاول التعامل مع فئة المعاقين عقليا و التي أقامها كل متخصص من خلال وجهة نظره المهنية .

١- التصنيف الطبي :

اعتبر الأطباء أن الإعاقة العقلية قد تكون عرضا أو نتيجة لمرض عضوي معين، و اعتبروا أن الأسباب المرضية المتشابهة التي تؤدي إلي الإصابة بإعاقة عقلية تنتج معاقين عقليا يتشابهون بشكل كبير في الخصائص الجسمية و النفسية بحيث تميزهم هذه الخصائص عن غيرهم من حالات الإعاقة العقلية . و من أهم هذه التصنيفات الطبية تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ، تصنيف ترد جولد، تصنيف ستراوس .

ونعرض فيما يلي للتصنيف الطبي الخاص بالجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الأمريكية فقد صنفت المعاقين عقليا طبقا للسبب الطبي للإعاقة إلي :

١. إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض معدية مثل الحصبة الألماني ، الزهري ، خاصة في حالة الإصابة في الشهور الأولي من الحمل.
٢. إعاقة ذهنية مرتبطة بأمراض التسمم . مثل إصابة المخ الناتجة من تسمم الأم بالرصاص أو الكربون أو الزرنيخ و غيرها .
٣. إعاقة ذهنية ناتجة عن إصابة جسيمة . مثل الإصابة في الدماغ أثناء الولادة أو بعدها.

٤. إعاقة عقلية ناتجة عن خلل في الهرمونات . مثل القزامة .
٥. إعاقة عقلية مرتبطة بأمراض التمثيل الغذائي . مثل الفينيل كيتون يوريا أو الجلاكتوسيميا .
٦. إعاقة ذهنية وراثية مرتبطة بخلل في الكروموسومات . مثل عرض داون أو تيرنر أو كلاينفلتر .
٧. إعاقة ذهنية ناتجة عن أورام غريبة . مثل الدرن .
٨. إعاقة ذهنية مرتبطة بأسباب غير عضوية . مثل العوامل الأسرية أو الثقافية أو ما يسمي بالحرمان الثقافي .
٩. إعاقة ذهنية مرتبطة باضطرابات عقلية . مثل التوحد .
١٠. إعاقة ذهنية مرتبطة بأمراض غير معروفة الأسباب تحدث قبل الولادة .
١١. إعاقة ذهنية مرتبطة بأمراض غير معروفة الأسباب تحدث بعد الولادة .

ومما يؤخذ علي مثل هذا التصنيف أنه لا يقدم لنا معلومات كافية تفيد في التعرف علي البرامج التربوي أو التأهيلية اللازمة للأشخاص المعاقين عقلياً، فالتصنيف يغفل جوانب أخري مثل درجة الإعاقة مما لا يعطي فكرة واضحة للمتخصصين عن درجة التدخل التي تحتاجها الحالة ، و إن كان مازال يقدم فكرة مناسبة عن سمات و خصائص كل مجموعة من مجموعات التصنيف . حيث يعتبر دال من الناحية الطبية من ناحية السمات و الخصائص لكل فئة من فئات التصنيف.

٢- التصنيف التربوي :

يستخدم هذا التصنيف من الناحية التربوية للحكم علي مدي الصلاحية التربوية للفرد . ووفقا لهذا التصنيف يتم توزيع المعاقين عقليا إلي ثلاثة فئات:

- فئة القابلين للتعليم :

وتتضمن هذه الفئة الأطفال القابلين لاكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة ، الكتابة ، الحساب وتتراوح درجة ذكائهم منا بين ٥٠ و ٧٠ درجة .

– فئة القابلين للتدريب :

وتتضمن هذه الفئة المعوقين عقلياًالذين يعتقد وأنهم غير قادرين علي تعلم المهارات الأكاديمية بالرغم من قدتهم علي اكتساب المهارات الاستقلالية بالإضافة إلي قابليتهم للتدريب و اكتساب مهارات التأهيل المهني عند التدريب عليها ، و تتراوح درجات ذكاء هذه الفئة ما بين ٢٥ و ٥٠ درجة .

– فئة الإعتماديين :

وتتضمن هذه الفئة المعوقين عقلياًممن تقل درجات ذكائهم عن ٢٥ درجة . و ممن لا يستطيعون أداء المهارات الأساسية للحياة اليومية لذلك فهم في حاجة دائما للاعتماد علي غيرهم للوفاء بمتطلباتهم الأساسية.

ويعتبر التصنيف التربوي تصنيفا جيدا و إن لم يقصر الآخذ به بالحدود التي وضعها التصنيف علي أنه حدود فاصلة غير قابلة للحركة . فالطفل القابل للتدريب مثلا لا يجب أن يحرم من بعض المواد الأكاديمية فقد يكون قادرا علي إكساب بعض الكلمات المهمة و التي بالرغم من أنها كلمات فقط إلا أنه قد تفيده في حياته الشخصية (مثل كلمة " رجال " أو " سيدات ") للتمكن من اختيار دورة المياه الصحيحة له لاستخدامها ، أو بعض مهارات الحساب أو حتى الأرقام فقط للتمكن من اختيار الأتوبيس المناسب له أو لمعرفة رقم تليفون المنزل . و بذلك لا يجب أن يحرم الآخذ بالتصنيف التربوي الحدود التي وضعها التصنيف كحدود فاصلة لتقييم الأطفال.

٣- التصنيف السلوكي :

يعتبر التصنيف السلوكي أفضل من التصنيف الطبي لانه يحاول الحكم علي الفرد المعاق عقلياًمن خلال قدراته الحالية و ليس حكما مسبقا علي درجة الأداء بناء علي نسبة الذكاء. فالتصنيف السلوكي يأخذ في الاعتبار الأداء الحالي للطفل و سلوكياته التوافقية في البيت و المدرسة و المجتمع من خلال أي مقياس مقنن يقيس النضج الاجتماعي . هذا بالإضافة إلي درجة الذكاء للحكم علي قدرات الفرد المعاق و تصنيفه طبقا لسلوكياته.

و ينقسم التصنيف السلوكي إلي نوعان :

- التصنيف السلوكي الرباعي :

وهو تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي و يقسم المعاقين عقلياًإلي أربعة فئات حسب نسب ذكاء الأطفال علي مقياسي بينيه أو وكسلر .

درجة الاعاقة	بينيه	وكسلر
الإعاقة العقلية البسيطة	٥٢ - ٦٧	٥٥ - ٦٩
الإعاقة العقلية المتوسطة	٣٦ - ٥١	٤٠ - ٥٤
الإعاقة العقلية الشديدة	٢٠ - ٣٥	٢٥ - ٣٩
الإعاقة العقلية العميقة	أقل من ٢٠	أقل من ٢٥

- التصنيف السلوكي الثلاثي :

ويصنف هذا التصنيف المعاقين عقلياًإلي ثلاثة فئات حسب ذكاء الطفل علي مقياس بينيه أو وكسلر . ويكتمل التصنيف بالنسبة للتأكد من قدرات و أداء الفرد المعاق عقلياًبتطبيق أحد المقاييس التي تقيس السلوك التوافقي للطفل أو النضج الاجتماعي . مثل:

- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي
- مقياس كاتل لذكاء الأطفال

- مقياس كالمان للارتقاء العقلي
- قائمة جيزل للارتقاء
- مقياس السلوك التوافقي

ثانياً : العوامل المسببة للإعاقة العقلية :

تتعد الأسباب المسببة للإعاقة العقلية و التي بالرغم من التوصل إلي العديد من العوامل المسببة لها إلا أن العوامل المسببة للإعاقة العقلية المعروفة حتى الآن لا تمثل إلا ٢٥ % من الأسباب العضوية المعروفة في حين تبقي ال ٧٥ % الباقية من العوامل غير معروفة . و تنقسم العوامل المسببة للإعاقة العقلية إلي أسباب وراثية، وأسباب أخري غير وراثية .

١) الأسباب الوراثية للإعاقة :

عوامل وراثية مباشرة :

و فيها يحدث خلل في وراثة الجينات أثناء انتقالها المباشر من الوالدين إلي الطفل نتيجة لكثير من الأسباب .و تتمثل في حالة من اثنين :

- زيادة في عدد الكروموسومات :

- عرض داون " Down " : و تحدث نتيجة لوجود كروموسوم جنسي زائد لدي الطفل عند وراثة الصفات من الأب أو الأم . حيث يبقي زوجي كروموسومات الجنس رقم ٢١ ملتصقين لدي الأب أو الأم دون حدوث انقسام خلال عملية الانقسام المنصف للجينات أثناء تكوين البويضات لدي الأم و الحيوانات المنوية لدي الأب قبل حدوث عملية الحمل ، و بذلك يصبح عدد الجينات الوراثية لدي الطفل ٤٧ كروموسوم بزيادة كروموسوم جنسي في حين أنه يجب أن يكون عدد الجينات ٤٦ كروموسوم .

- عرض كلاينفلتر " Klinefelter " : و تحدث نتيجة لزيادة زوج أو أكثر من الكروموسومات لدي الطفل .
- حالة صغر حجم الجمجمة " Microcephaly " : و تحدث نتيجة كروموسوم زائد في زوجي الكروموسومات رقم ١٣ .

• نقص عدد الكروموسومات :

- عرض تيرنر " Turner " : و هي عكس الحالة السابقة حيث يحدث فيها نقص في كروموسوم من زوجي الكروموسومات الجنسية و يكون الناتج هنا دائما أنثي معاقة عقليا عقيمة .

عوامل وراثية غير مباشرة :

وتحدث نتيجة وراثة الجنين لصفات تؤدي إلي حدوث اضطرابات ، أو عيوب في تكوين المخ . فيكون السبب هنا غير وراثي فوراثة الصفات الوراثية لم يسبب بصورة مباشرة الإعاقة العقلية و إنما أدى إلي حدوث اضطرابات و تطورات أو خلل في التكوين لدي الجنين مما أدي إلي حدوث الإعاقة العقلية .

- مرض الفينيلكتون يوريا " Phenylktonuria " : الذي يؤدي إلي عدم إفراز الإنزيم المسئول عن أكسدة حمض الفينيل ألانين مما يسبب زيادة ترسيب حمض " البيروفيك " السام في دم الطفل و بوله .
- مرض الجلاكتوسيميا " Galactosemia " : و ينتج نتيجة لخلل في التمثيل الغذائي للخلية ويتسبب في نقص الإنزيم الذي يحول " سكر الجلاكتوز " إلي سكر جلوكوز " فيتراكم " الجلاكتوز " في دم الطفل و أنسجة جسمه . مما يؤدي إلي تلف خلايا المخ الجهاز العصبي .
- الجليكوجنوما " Glycognoma " : و ينتج نتيجة لحدوث خلل في عملية تمثيل الجليكوجين. وعلي الرغم من قلة نسبة الإصابة

بالحالات التي يرجع فيها التخلف العقلي إلي هذه الاضطرابات إلا أن أهميتها ترجع إلي الأبحاث الحديث التي ساعدتنا علي تفهم تأثير الاضطرابات علي تكوين الخلايا المخية .

- حمض الهوموستين يوريا " Homocytinuria " : يؤدي هذا الحمض إلي اضطرابات في التمثيل الغذائي للأحماض الأمينية ، مما يؤدي إلي وجود كرات دم في بول الطفل و مما يؤدي إلي حدوث الإعاقة العقلية ، و قد اكتشف هذا الحامض حديثا في بول ودم بعض الأفراد المعاقين عقلياً.

٢) الأسباب البيئية للإعاقة :

وتعبر العوامل غير الوراثية لحدوث الإعاقة العقلية عن كل العوام ل الخارجية غير الوراثية التي قد تسبب حدوث الإعاقة العقلية و تسمي مجازا العوامل البيئية للإعاقة . و تتعدد العوامل التي قد تؤدي إلي الإصابة بالإعاقة العقلية في العديد من المراحل فمنها ما قد يحدث قبل الميلاد أو أثناءه أو بعده . و فيما يلي نعرض لأهم هذه العوامل أو أكثرها شيوعا :

- عوامل تحدث قبل عملية الميلاد :

- إصابة الأم بالأمراض المعدية و خاصة الأمراض الفيروسية مثل الحصبة الألمانية Rubella أو الزهري Syphilis أو عدوي التكسوبلازما Toxoplasmosis. وغيرها من الأمراض الفيروسية التي قد تنفذ فيروساتها إلي الجنين من الأم عبر المشيمة مؤدية إلي إحداث تشوهات بالجنين .
- تعرض الأم للإصابة بحمي الصفراء ، وهو ناتج عن زيادة نسبة البيليوبين في الدم.
- تعرض الأم لتسمم الحمل أو زيادة نسبة الزلال في الدم .

- إدمان الأم للعقاقير أو الكحوليات أو التدخين . و غيرها من العوامل الضارة التي قد تؤدي إلي إحداث تشوهات بالجنين أثناء فترة التكوين .
- تعرض الأم للإشعاع أثناء فترة الحمل .
- تعرض الأم للحوادث أو الإصابات أو محاولتها الإجهاض . أو إصابتها بالأمراض من حمي أو فقر دم أو سوء التغذية أثناء فترة الحمل مما يؤدي إلي عدم اكتمال نمو الجنين .
- تعرض الأم لحالات نقص الأكسوجين مما يؤدي إلي إحداث تلف بالجهاز العصبي للجنين و الأم.
- إستسقاء الدماغ ، حيث تعمل علي الزيادة في كمية السائل المخي الشوكي علي الضغط علي خلايا المخ مما يؤدي إلي تلفها بشكل كبير ، و تتوقف درجة التخلف علي مدي ما تاثرت به خلايا الدماغ من تلف.
- صغر أو كبر عمر الأم بشكل كبير ، بما يؤدي إلي حدوث الكثير من الاضطرابات الفسيولوجية التي تؤثر بشكل كبير علي تكون الجنين و بما يؤدي إلي عدم اكتمال الجنين أو حدوث التشوهات .
- تعرض الأم لاضطرابات نفسية عنيفة ، بما يؤثر علي التركيب الكيميائي لغذاء الجنين.

● عوامل تحدث أثناء عملية الميلاد :

- نقص الأكسوجين أثناء عملية الولادةبما يؤثر علي كمية الأكسجين الواصلة لمخ الطفل، فمن المعروف أن المخ لا يستطيع أن يقوم بوظائفه دون كمية مناسبة من الأكسجين ، و أن انقطاع الأكسجين و لو لفترة قصيرة يؤدي إلي إحداث تلفيات بخلايا المخ .

- إصابات الدماغ التي تحدث أثناء الولادة. بسبب حالات الولادة أو للاستخدام غير الحذر لبعض الأدوات (الجفت ، الشفاط) لإخراج الجنين أثناء حالات الولادة المتعسرة.

• عوامل تحدث بعد الولادة :

- عدوي الأمراض التي تصيب الجهاز العصبي للطفل . الالتهاب السحائي Meningitis ، الالتهاب الدماغي Encephalitis ، الحمي الشوكية .
- اضطرابات الغدد مثل الغدة النخامية ، أو الدرقية و غيرها من الغدد .
- الإصابة بمرض الصفراء . و يقصد بها هنا الصفراء غير الوراثية التي تحدث في ثالث يوم من أيام الولادة .
- التسمم بأملاح الرصاص أو أول أكسيد الكربون .
- إصابات الدماغ بسبب حوادث السيارات أو الصدمات بما يؤدي إلي إحداث تلفيات بالمخ .
- الحرمان الثقافي .

ثالثاً : الخصائص النفسية والعقلية للمعاقين عقلياً :

تختلف خصائص الأفراد المعاقين عقلياًعن خصائص الأفراد الأسوياء ، حيث يقل مستوي العمر العقلي بالنسبة للأفراد المعاقين عقلياًعنه بالنسبة للأفراد الأسوياء المساوين لهم في العمر الزمني ، هذا بالإضافة إلي وضوح انخفاض مستوي النمو لدي الفرد المعاق عقلياً في كثير من مجالات النمو عن قرينه في نفس العمر الزمني، ومن الثابت أن هذا التدني يكون مرتبطا إرتباطا كبيرا بإنخفاض القدرات العقلية خاصة في مجالات مثل المجالات السلوكية و الإجتماعية و الحركية ، إلا أن هذا التدني قد لا يكون بنفس القدر

بالنسبة لكل مجالات النمو ، ويتضح القصور في مظاهر النمو لدي الفرد المعاق عقلياً في مجالات متعددة مثل :

الخصائص المعرفية :

وهي ميزة أساسية تميز الفرد المعاق عقلياً، حيث يتضح لديه انخفاض القدرة العقلية العامة (معدل الذكاء) بشكل عام نتيجة لانخفاض القدرات الطائفية المكونة للقدرة العامة ، و يتضح هذا الانخفاض منذ بداية مرحلة الميلاد خاصة للأطفال شديدي و متوسطي الإعاقة ، فنجد الطفل لا يبدي مستوي عقلي و إدراكي للبيئة المحيطة به مقارب لمن هم في مثل عمره الزمني ، في حين قد يتعذر التمكن من الحكم علي الأطفال بسيطي الإعاقة حتى بداية مرحلة الروضة أو المدرسة الابتدائية. ومن أهم ما يميز الطفل المعاق من الناحية المعرفية :

- البطئ في النمو العقلي :

وهي ميزة أساسية تتوافر في كل الأفراد المعاقين عقلياًحيث نجد دائما أن الفرد المعاق عقلياًيقل كثيرا في معدل النضج و التقدم العقلي بالنسبة لمن هم في مثل سنه ففي حين يجب أن يزداد الفرد السوي عاما عقليا بزيادة العمر الزمني سنه واحدة لا يتم هذا بالنسبة للأفراد المعاقين عقليا .

حيث تقل الزيادة في العمر العقلي بالنسبة لهم عن عام عقلي بزيادة العمر الزمني عام واحد فيزداد العمر العقلي لهم مثلا ٨ شهور عقلية إدراكية ، أو ٦ أو ٥ أو أقل يمضي العام الزمني و يزداد التقدم العقلي بالنسبة للطفل السوي سنة بعد أخري حتى بلوغ سن ال ١٨ سنة فنجد المستوي العقلي للطفل المعاق عقلياًأقل بكثير عنه بالنسبة للطفل السوي .

- ضعف الانتباه :

يمكننا تعريف الانتباه علي أنه القدرة علي رصد مثير من بين مجموعة من المثيرات ويعد القصور في الانتباه طبقا لآراء " زيمان " و "هاوس " ١٩٦٣ من المشكلات الرئيسية للطفل المعاق عقلياً ، ومن ثم يحتاج إلي إسلوب خاص في التعامل مع هذا القصور ، كما يحتاج إلي أن يتميز مدرس الفرد المعاق عقلياًبالصبر لما يمكن أن يسببه مثل هذا القصور من مشكلات أثناء عملية التدريس ، و لما ينقله من شعور للمدرس خاصة إذا كان يعمل مع الأفراد المعاقين لأول مرة جاعلا المدرس يشعر بصعوبة مضاعفة في التعامل مع مثل هذه الفئة.

- قصور في الذاكرة :

يمكننا تعرف عملية التذكر علي أنه قدرة الفرد علي استرجاع المعلومات التي سبق و أن حفظها في الذاكرة و تنقسم الذاكرة إلي نوعين من الذاكرة ذاكرة قصيرة المدى و ذاكرة بعيدة المدى والذاكرة قصيرة المدى هي القدرة علي تذكر الأشياء التي حدثت في مدي زمني قريب ، في حين تعبر الذاكرة بعيدة المدى عن قدرة الفرد علي تذكر الأشياء التي حدثت في فترات زمنية ماضية منذ فترات طويلة . ويتميز الأفراد المعاقين عقلياًبضعف قدرتهم علي الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة كما يتميزون بضعف القدرة علي استدعاء المعلومات من الذاكرة و الغريب أنه و إن كان الأفراد المعاقين عقلياًيتميزون بهذا مع الذاكرة قصيرة المدى فإن الأمر قد لا يعد سيئا إلي هذه الدرجة فيما يتعلق بالذاكرة بعيدة المدى ، حيث قدم " هيبر " و مساعدوه ، ١٩٦٠، ١٩٦١ سلسلة من الأبحاث للكشف عن العوامل التي تؤثر في عملية الذكر لدي " الأفراد المعاقين عقلياً" و مقارنتهم بالأسوياء، و توصلوا إلي ما يلي :

- أن المعاقين عقلياًيتأخرون علي عكس الأسوياء فيما يتعلق بعملية التذكر المباشر إلا أن الأمور ليست كذلك فيما يتعلق بعملة التذكر غير المباشر .

- أن الفروق تتلاشى بين المجموعتين في التذكر غير المباشر إذا قيس بالنسبة للمادة التي تم تعليمها ، و لكن الفرق يستمر إذا تمت المقارنة في ضوء المادة الأصلية في الموقف التعليمي .
- أن التكرار بعد تجاوز الحد اللازم للتعلم يفيد " الأفراد المعاقين عقلياً" بوجه عام و لكنه يشتت انتباه الأسوياء مما يؤثر علي ما تعلموه فعلا .
- تؤثر صعوبة المادة و طولها علي نتائج التعلم بصورة واضحة .
- يكون للتعزيز أثر إيجابي في نتائج التعلم .
- وقد دعت هذه النتائج " هيبر " إلي القول " أنه يبدو أن الصعوبة في تعليم الأفراد المعاقين عقلياًفي توصيل المادة الجديدة إليهم بالطريقة المناسبة ، أن يبدو أن المشكلة هي مشكلة انتباه في أساسها " .
- قصور الإدراك :

ويؤدي الضعف في قدرة الفرد المعاق عقلياًعلي التحليل و المقارنة إلي حدوث قصور في الإدراك لدي الفرد المعاق عقلياً. فل يتمكن من ترتيب المثيرات الموجودة في البيئة المحيطة به بالشكل الملائم و تصنيفها بالشكل الذي قد يتبادر إلي ذهن الفرد العادي، مما يجعله غير مدركا لمفردات البيئة المحيطة به ، و ما يساعد علي حدوث مثل هذا القصور الضعف الذي سبق أن تحدثنا عنه في قدرتي الانتباه و الذاكرة .

- قصور القدرة علي تكوين المفاهيم ، التعميم ، التجريد :

ويجد الفرد المعاق عقلياًصعوبة في تكوين المفاهيم حيث أن ضعف الذاكرة لديه يجعل من الصعب عليه تذكر ما سبق أن تعرض له بحيث يتمكن من صياغته في صورة مجردة " أن يكون مفهوم " . كما أن ذلك يعوقه عن تعميم ما تعلمه في مواقف سابقة في المواقف

المشابهة التي قد يتعرض لها أو أن يري الأشياء بصورة مجردة " عقلية " معزولة عن الواقع الملموس الذي يمكن أن تتعامل مع قدراتهم العقلية المحدودة.

الخصائص الجسمية و الحركية :

أثبتت الدراسات في المجال الحركي في مجال الإعاقة العقلية وجود فرق دلالات واضحة بين الأداء الحركي و النفس حركي بين المعاقين عقلياًو الأسوياء ، و يزداد هذا القصور بزيادة درجة الإعاقة، وقد وضح هذا في الدراسة التي أجراها سلون عند تطبيق اختبار " أوزورتسكي " المعدل مع مجموعة من المعاقين ، و قد يصاحب ذوي الإعاقات الشديدة تشوهات شديدة جسمية خاصة في الرأس و الأطراف ويعاني المعاقين عقلياًمن بطئ النمو الحركي و ما يتضمنه من مهارات مثل مهارات المشي ، الاتزان ، المهارات الدقيقة ، وغيرها من المهارات الحركية من تآزر أو توافق عضلي عصبي .

كما يعاني الأفراد المعاقين عقلياًفي حالات كثيرة من حالات صرع أو تشنجات و يوجبه ذلك علي مدرس التربية الخاصة من اتخاذ الاحتياطات اللازمة تحسبا لحدوث مثل هذه الأزمات أثناء عملية التدريس .

الخصائص الحسية :

من أهم النتائج المترتبة علي القصور في القدرات العقلية و القصور في القدرات الجسمية حدوث قصور كبير في القدرات الحسية و القدرة علي التعامل مع المعلومات الحسية التي تنقلها أجهزة الحواس المختلفة هذا في حالة نقل هذه الأجهزة للمعلومات الحسية بشكل مناسب .

الخصائص الانفعالية :

يعتبر القصور في الخصائص الانفعالية من أهم المظاهر المصاحبة للإعاقة العقلية لدرجة دعت السلوكيين إلي الإصرار علي

أهمية الإشارة إلي وجود هذا القصور لدي الأفراد المعاقين عقلياًفي أي تعريف للإعاقة العقلية .

وغالبا ما نجد أن الأفراد المعاقين عقلياًيجدون صعوبة في تكوين صداقات و غالبا ما يميلون إلي الانطواء و الانسحاب ، هذا بالإضافة إلي توقع وجود حالات من العدوان وإيذاء الذات أو إيذاء الآخرين ، و تختلف درجة الاتزان الانفعالي و القدرة علي الاندماج الاجتماعي و اكتساب السلوكيات التوافقية السليمة علي درجة الإعاقة و مستوي البيئة المحيطة بالطفل و مدي الخبرات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في هذه البيئة .

رابعاً : دور التدخل المبكر مع الاعاقة العقلية :

تشير الكثير من الأبحاث إلي أهمية الخمس سنوات الأولي من حياة الطفل نظرا لما يشهده الطفل خلالها من مظاهر مطردة للنمو تعد مرحلة المهد و الطفولة المبكرة لتكون من أهم مراحل النمو لدي الطفل وتتميز مرحلة الطفولة بالنمو المطرد أو السريع للمظاهر الجسمية و الحسية و تتكون من خلالها اعتبارات كثيرة يبنيها الطفل عن هذه البيئة المحيطة به حيث تتكون من خلاها شخصيته و تتضح من خلالها سماته الشخصية التي تحدد إسلوب و طريقة تعامل الطفل مع هذه البيئة .

فمصطلح التدخل المبكر " Early Intervention " تقديم المختصين للحلول المناسبة لمشكلات الطفل الصحية ، الجسمية ، النفسية ، الاجتماعية فور الاكتشاف المبكر لهذه المشكلات بهدف الحد من خطر تفاقم الآثار السلبية لهذه المشكلات و انعكاسها بالسلب بشكل أكبر علي صحة الطفل و مظاهر نموه السليم و توافقه مع بيئته.

وتتميز عملية التدخل المبكر بأنها :

- **عملية لتعديل المفاهيم :**

تتميز عملية التدخل المبكر بأنها يجب أن تتعامل مع وجهة نظر المحيطين للطفل لمشكلته و مساعدته علي التعامل معها بشكل مناسب . و يواجه المتخصص في كثير من الأحيان حالة من اثنين عند التعامل مع المحيطين بالطفل . فقد يجد نفسه مطالب في بعض الأحيان بالتخفيف من الضغوط الموضوعة علي ولي أمر الطفل و المحيطين به و العمل علي تقبل مسألة عدم سواء الطفل (وهذا عند يكون حل مشكلة الطفل بشكل نهائي أمرا مستحيلا و إنما يفيد الطفل التدخل المبكر معه في التخفيف من أثر الإعاقة) ، أو أنه قد يجد نفسه مطالبا بتغيير طريقة نظر أولياء الأمور و المحيطين بالطفل لمشكلة الطفل التي يعتبرونها مشكلة غير قابلة للحل (وهذا عندما يكون التدخل المبكر مجديا مع الطفل بحيث يتمكن علي المدى البعيد من حل مشكلة الطفل بشكل كامل بالرغم من عدم إقتناع المحيطين بذلك نتيجة لجهل هؤلاء المحيطين بأمور الإعاقة لعد تعرضهم لخبرات سابقة فيها ، أو نتيجة لأسباب نفسية أخري) .

- **عملية تعويضية :**

أي أنها عملية تحاول تعويض النقص الذي يعاني منه الطفل في القدرات الصحية أو العقلية و التدخل مبكرا بإمداده بالمساعدة اللازمة التي قد يحتاج إليها لتنمية أوجه القصور لديه و تنميتها بالشكل المناسب الذي يسمح له بالتغلب بشكل تام علي أوجه القصور هذه ، أو السيطرة علي الآثار السلبية و الإقلال منها قدر الإمكان نتيجة لإتباع السياسات العلاجية التي يراها المتخصص مناسبة .

عملية تختلف في الشكل و المضمون من حالة إلي حالة :

تختلف عملية التدخل المبكر في الشكل و الدرجة من حالة إلي حالة طبقا لطبيعة إعاقة الطفل و درجتها و مدي المساعدة التي يحتاج إليها الطفل للتغلب علي هذه الإعاقة.

- **عملية لإعادة تعليم الوالدين :**

تتميز عملية التدخل المبكر بوجوب مساعدة ولي الأمر أو المسئول عن الطفل في تحديد أو تطبيق السياسات العلاجية التي يرسمها المتخصص للتعامل مع الإعاقة لمحاولة السيطرة عليها . و من ثم تصبح عملية التدخل المبكر أكثر سهولة في حالة تجاوب ولي أمر الطفل و تفهمه لهذا الأمر . و في حالة تفهم ولي الأمر لهذا المضمون و محاولته مساعدة المتخصص لتطبيق هذه السياسات وجب علي المتخصص إرشاد ولي الأمر و تدريبه علي التعامل مع إعاقة الطفل بالشكل المناسب لمساعدته في تطبيق السياسات التي اختاراها .

وتكتسب عملية التدخل المبكر أهمية خاصة و ذلك لأنها تعمل علي:

١. تخفيف درجة الإعاقة و السيطرة علي آثارها السلبية .
٢. تنمية قدرات المعوق في سن مبكرة .
٣. زيادة فاعلية استخدام الأجهزة التعويضية المناسبة .
٤. توفير الجو النفسي و الاجتماعي الأكثر ملائمة للتعامل مع إعاقة الطفل .

وتسبق عملية الاكتشاف المبكرة للإعاقة العقلية عملية التدخل المبكر حيث يتوقف التدخل المبكر علي الاكتشاف المبكر للإعاقة . لذلك يعد الاكتشاف المبكر للإعاقة العقلية عاملا حيويا للتدخل المبكر الذي يكتسب أهمية خاصة كما سنذكر فيما بعد حيث لا يمكننا التدخل قبل إحساسنا بوجود مشكلة لدي الطفل . و يكتسب الاكتشاف المبكر للإعاقة أهمية كبيرة تتمثل في:

١. الوقاية في حالات الأسباب الوراثية .
٢. تحديد نوع الإعاقة و درجتها .
٣. تخطيط البرامج الصحية و النفسية و التربوية و الاجتماعية .
٤. توفير الوقت و الجهد و النفقات .
٥. توجيه الطفل إلي المؤسسات التربوية المناسبة .

٦. تعاون المؤسسات التي تقدم الخدمات للأفراد المعوقين و تفعيل تكامل الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات .

- أسباب تأخر الاكتشاف المبكر للإعاقة العقلية :

يتأخر المتخصصون في الاكتشاف المبكر للإعاقة العقلية و ذلك بسبب :

- قلة الوعي بالإعاقة و مظاهرها وعدم اهتمام وسائل الإعلام بتوضيح الأسباب التي يمكن ان تؤدي إلي حدوث الإعاقة .
- خجل بعض أولياء الأمور من الاعتراف بإعاقة طفل من أطفالهم .
- نقص أعداد المتخصصين في مجال التربية الخاصة .
- قلة انتشار الموضوعات الخاصة بالمعوقين عقلياًالموجودة بالبرامج التعليمية لإعداد الكوادر الفنية في مختلف المجالات .
- قلة وجود المؤسسات التي تهتم بالأفراد المعاقين عقلياً.
- عدم التنسيق بين الجهات المعنية بشئون المعاقين .
- العزلة و الإقامة بمناطق نائية .
- عدم اشتمال بيانات الإحصاء العام للسكان علي بنود وافية و دقيقة خاصة بحالات الإعاقة العقلية .

الباب الثاني

أولاً : المهارات اللازمة لتدريس المعاقين عقلياً :

أنت المتحكم الأول في عملية التعلم ، أنت نموذج للتعليم يمكنك تعليم الكثير عندما تجزء له المهام بادر بتقديم مستوي المساعدة المناسب قبل أن يتعرض الطفل للارتباك السلوك الذي يتم تدعيمه هو السلوك الذي يستمر مع الطفل لكي يكتسب منك الطفل ما تريد حدد أوضاع وظيفية سليمة ثم حافظ عليها أثناء التدريس استخدم لغة مباشرة و مفردات بسيطة غير معقدة قدر الإمكان اللعب أحد أهم وسائل التعلم إن لم يكن أهمها علي الإطلاق تبدأ عملية التعلم الحقيقية بخلق بيئة تعليمية مناسبة اللعب أحد أهم وسائل التعلم إن لم يكن أهمها علي الإطلاق تبدأ عملية التعلم الحقيقية بخلق بيئة تعليمية مناسبة ٤ خطوات أساسية للتأكد من إنجاز عملية تعليمية ناجحة الرفق ، الصبر ، التكرار وسيلتك لتعليم الطفل ما تريد شجع الطفل علي التعلم فالطفل لن يتعلم من تلقاء نفسه يجب أن يقدر المدرس البعد النفسي للطفل حافظ علي علاقتك الودودة و علاقة الاحترام المتبادل مع الطفل ، عامل الطفل كما يجب أن يكون .

نبدأ مع أول نصيحة يجب أن يعرفها من يتعامل الفرد المعاق عقلياً. و هي أن المدرس هو المتحكم الأول في عملية التدريس ، كما أنه هو ذاته النموذج الهام و الأول في الأداء .يعتبر هاذين المبدأين من أهم مبادئ التدريس ليس للمعاقين فقط و إنما للأسوياء علي حد السواء و إن كان أثرهما ملحوظا بشكل أكبر عند التدريس للأفراد المعاقين بالطبع . فالمدرس هو المتحكم الأول في سير العملية التعليمية من بدايتها وحتى النهاية . بمعني أنه هو صانع الظروف و المتحكم في كافة الإجراءات المتبعة في العملية التعليمية خاصة بالنسبة للتدريس للمعاقين عقلياً. ففي حين أننا قد نجد أن الأطفال الأسوياء يمكن أن

يتوافر لديهم المجال أو الوقت أو العوامل للابتكار أو التجديد أو التأثير علي مسار العملية التعليمية من خلال الأسئلة المباشرة أو النقد أو أي من العوامل الأخرى. نجد أن الوضع يختلف بالنسبة للتعامل مع الأطفال المعاقين . فالطفل المعاق عقلياًيسر حرفيا طبقا لما يحدده له المدرس من حيث الإجراءات ، ظروف التدريس ، طرق التنفيذ ، فلا يسلك سلوكا غير متوقعا إلا في أضيق الحدود . و من ثم فهو رهن الظروف التي يضعه تحتها المدرس بشكل كبير . و هو محدود بما يرسمه له المدرس من سياسات تعليمية . و بذلك فمستوي تقدمه مرتبط كثيرا بما يضعه له المدرس من برامج و إسلوب و طريقة تنفيذ المدرس لهذه البرامج .

ولا تمثل الظروف الخارجية في معظم الحالات (إلا في الحالات القاهرة) إلا عوامل ذات تأثير يقل أهمية بشكل كبير عن التأثير المباشر الذي يلعبه المدرس علي الطفل . فطبيعة مكونات عملية التعليم للطفل المعاق و بساطة مكوناتها تجعل من السهل علي المدرس التدريس حتى بأبسط خامات البيئة . فما يدرسه المدرس هو هذه البيئة ذاتها و من ثم فلا داعي لتعقيد الأمور بما لا يفيد بل ما قد يزيد الأمور تعقيدا ويهدر الكثير من الوقت .

كما أن المدرس يعتبر نموذجا للتعلم . فالأطفال العاديين يتعلمون كثيرا من خلال التقليد و التعود علي إجراءات محددة ، و بالمثل الطفل المعاق . فالأطفال العاديين يتعلمون كثيرا من خلال ما يرونه من آبائهم في المنازل عن طريق التقليد و بالمثل الأطفال المعاقين . فهم يفعلون الشيء نفسه مع المدرس داخل الفصل حيث يحاولون تقليد الكثير مما يفعله المدرس خاصة إذا كانت هذه الأفعال تتكرر كثيرا و لفترات طويلة . و من ثم يجب علي المدرس أن يكون مثالا يحتذي به الطفل في الأداء بحيث يكون متمكنا من المهارات التي يؤديها أمام الطفل معدا لها مسبقا فلا يجب أن يقف المدرس أما الطفل

ليبحث عما يمكن أن يفعله تاركا الطفل للحيرة منتظرا ناظرا للمدرس بتساؤل عما يجدب أن يفعله .

ثانياً : طرق تدريس المعاقين عقلياً بين النظرية و التطبيق :

يتحدث الكثيرون عن طرق التدريس علي أنها هذه النظريات التي تحدد القواعد و الأساليب التي يمكن للمدرس التعامل بها مع الأفراد أثناء سير عملية التدريس . والتي غالبا ما يتم وضعها تحت مسميات أكاديمية ضخمة كما يتم صياغتها والتعبير عنها في صورة قوالب و آليات جامدة قد لا تكون مستساغة لدي الكثيرين .

لذلك فقد رأيت أن أقدم بعض طرق و أساليب التعامل مع الأفراد المعاقين عقلياًفي صورة إرشادات بسيطة لكي تصبح مألوفة لدي المتخصص و القارئ العادي من ولي أمر أو مهتم بالتعامل مع هذه الفئة التي تحتاج منا إلي كل الرعاية . هذه الإرشادات التي تتضمن في طياتها معظم الطرق و الأساليب الإحترافية و الأكاديمية في التعامل مع الأفراد المعاقين عقلياًبالرغم من عرضها في صورة مبسطة تناسب كل القراء ممن يقرأون هذا الكتاب .فالمسالة ليست مسألة نظرية و إنما مسالة تطبيق أيضا فالتطبيق هو الأهم دائما حيث أنه الوسيلة الفعلية للتعبير عن هذه النظرية و كيفيات تطبيقها و إلا ماتت هذه النظرية . و تختلف آليات هذا التطبيق من أحدنا إلي الآخر فهي ليست بالضرورة آليات ثابتة و إنما تكون في الكثير من الأحيان أفعال تعبر عن فهم كل منا للأفكار التي تطرحها هذه النظرية .

- **يمكنك تعليم الطفل ما تريد عندما تجزء له المهام :**

يقوم الفرد العادي بمعظم أنشطة الحياة اليومية بعد تجزئتها إلي العديد من الخطوات . ولكنه نظرا لاعتياده علي هذه الخطوات و إتقانه لها بشكل كبير يؤديها بالرغم من تتاليها و بالرغم من أنها مركبة في نسق سهل متتالي دون أن يشعر أنه قد قام بالفعل بأداء العديد من

الخطوات. كما أن الفرد العادي معظم أنشطة الحياة اليومية دون الحاجة إلي تدريب إضافي من الأب أو الأم من خلال الإكساب و التقليد أو من خلال تدريب بسيط من الوالدين . ماذا عن الطفل المعاق عقلياً؟ يحتاج الطفل المعاق عقلياًبالطبع إلي تدريب إضافي لإتمام تعلم ما قد يتعلمه الطفل العادي دون الحاجة إلي هذا التدريب الإضافي . كما أنه نظرا لقصور القدرات العقلية لدي الطفل المعاق يحتاج الطفل المعاق عقلياًإلي توضيح الخطوات الدقيقة المتتالية التي تمت بها المهمة و أكتسبها الطفل العادي مباشرة دون أن يعلمه أحد إياها و تعليمه إياها كل خطوة منفردة و بتدريب مكثف حتى يتمكن من اكتساب كل منها بشكل مناسب فيما يعرف " بتحليل المهمة " . حيث أنه لا يوجد شئ غير قابل للتعلم عند تجزئته إلي خطوات جزئية صغيرة والتدريب بشكل مناسب علي كل خطوة جزئية إلي التمكن من إتمام المهمة . و يمكننا تعريف عملية تحليل المهمة علي أنها تجزئة المهمة الكلية إلي العديد من المهام الجزئية المتسلسلة القابلة للتعلم و الذي يؤدي إتمام تعلمها كلها في النهاية إلي تعلم المهمة الكلية .

- **مراحل القيام بتحليل المهمة :**

  تمر عملية تحليل المهمة بالمراحل التالية :

- قيام المدرس نفسه بالقيام بالمهمة أو قيامه بمراقبة فرد آخر يقوم بالمهمة لأكثر من مرة بحيث تكون رؤيته للمهمة أكثر وضوحا تحديد الخطوات الجزئية المكونة للمهمة . تسجيل هذه الخطوات الفرعية بدقة لتكون الخطوات الجزئية للمهمة .

مثال لعملية تحليل مهمة (غسيل وجه) :

١. أن يحضر الطفل الفوطة الخاصة به .
٢. أن يذهب إلي الحوض و يضع الفوطة علي الشماعة بجوار الحوض .
٣. أن يفتح الحنفية .

٤. أن يضع يديه تحت الماء .
٥. أن يبلل وجهه بالماء .
٦. أن يمسك بالصابون .
٧. أن يرغي الصابون .
٨. أن يضع الصابون علي الحوض .
٩. أن يضع الصابون علي وجهه .
١٠. أن يغسل وجهه بالصابون .
١١. أن يزيل الصابون عن وجهه بالماء .
١٢. أن ينشف وجهه بالفوطة .
١٣. أداء الطفل للمهمة تحت إشراف المدرس .
١٤. معرفة ما يتمكن الطفل من أداءه من خطوات و ما لا يتمكن الطفل من أداءه.
١٥. الحكم علي مدي مناسبة الخطوات المدونة و مدي تجزئتها و تحديد ما إذا كان يناسب الطفل أو لا .
١٦. إجراء التعديلات المطلوبة علي الخطوات من حيث العدد أو الصياغة لتصبح أكثر ملائمة للطفل .

- **محددات القيام بتحليل المهمة :**

يتوقف تحديد عدد الخطوات التي تتكون منها المهمة علي عاملين مهمين و هما :

١. درجة تعقد المهمة بحيث تحتوي علي العديد من المهارات التي يجب أن يكمل الطفل تعلمها ليتم تعلم المهمة الكلية .
٢. درجة إعاقة الطفل . و هي تؤثر كثيرا علي عدد الخطوات المكونة للمهمة . فكلما زادت درجة إعاقة الطفل كلما زادت الخطوات المكونة للمهمة . ففي حين يمكن للمدرس عند التعامل مع درجات الإعاقة البسيطة إغفال بعض الخطوات علي اعتبار إمكانية

اكتساب الطفل لها ضمنا أثناء التدريب لا يمكن للمدرس إغفال مثل هذه العوامل عند التعامل مع طفل ذو درجة إعاقة الأشد .

- **اعتبارات خاصة بتحليل المهام :**
- يجب علي المدرس عدم الاقتصاد في عدد الخطوات أثناء القيام بتحليل المهمة ، كما أنه لا يجب علي المدرس الإفراط في تحليل المهمة للعديد من الخطوات الجزئية حتى تصل إلي درجة التفتيت المخل الذي قد ينسي الطفل المهمة الأساسية أو الإطار الذي يسير فيه (الهدف النهائي) . و من ثم يجب علي المدرس لكي يتمكن من القيام بتحليل مهمة أن يتعرف أولا علي إمكانيات الطفل بحيث يمكنه تقنين الخطوات التي يحتاج إليها الطفل بالفعل .
- يجب أن لا يكون تحليل المهمة لمهمة معينة متطابقا بحيث نجده صورة واحدة لكل الأطفال ولكن يجب علي المدرس اختيار ما يناسب لكل طفل .
- يجب أن تتمتع خطوات المهمة بالتسلسل و التتابع الدقيق في خطواتها بحيث يكون ترتيب خطواتها دقيقا متناسقا و واقعيا و ليس من خيال المدرس يجب علي المدرس مراعاة القدرات الوظيفية للطفل بالنسبة للمهارات الفرعية المستخدمة لأداء المهمة.
- يتم في كثير من الأحيان تدريس المهارات عكس الاتجاه الطبيعي الذي قد يتبارد إلي ذهن المدرس التدريس به . فيتم تدريس مهارات مثل مهارات الفك بالنسبة للمهارات المهنية مثلا أو مهارات خلع الملابس فيما يتعلق بمجال رعاية الذات قبل تدريس مهارات الربط أو اللبس عندما يشعر المدرس أن تدريس هذه المهارات يسهل تدريسها للطفل في البداية قبل تدريس مهارات الربط أولا أو مهارات خلع الملابس مثلا .

- **خطوات تدريس المهام بعد تحليلها :**
- بعد تحليل المهمة إلي خطوات جزئية يقوم المدرس بإجراء عملية تقييم أولية شاملة لكافة خطوات المهمة للوقوف علي ما يعرفه الطفل و ما لا يعرفه . فيبدأ المدرس بتوجه الأوامر للطفل بأداء المهام الجزئية التي حددها مسبقا . يقيم المدرس أداء الطفل للمهام الجزئية بحيث يتعرف علي الخطوات الجزئية التي يؤديها الطفل من المهمة و الخطوات الجزئية التي لا يتمكن الطفل من أداءها .
- يبدأ المدرس في تدريب الطفل علي الخطوات الجزئية التي لا يتمكن الطفل من أداءها (مع تقديم المساعدة المناسبة . طبقا لمستويات المساعدة التي سياتي الحديث عنها فيما بعد) .
- بعد انتهاء الطفل من التمكن من أداء هذه الخطوة الجزئية ينتقل المدرس إلي تدريب الطفل علي الخطوة التي تليها من الخطوات التي لا يعرفها الطفل .
- بانتهاء التدريب علي الخطوات الجزئية بأكملها يجري المدرس تقييما نهائيا علي المهمة بأكملها بجعل الطفل يؤدي المهمة كاملة و التأكد من تمكنه من أداء كل أجزائها بشكل مناسب .
- بادر بتقديم مستوي المساعدة المناسب قبل أن يتعرض الطفل للإرتباك:

يتميز الأطفال المعاقين عقلياًبانخفاض مفهوم الذات و هو ما أشرنا إليه في بداية الفصل الأول . ولذلك كان واجبا علي المدرس بشكل مضاعف خاصة عند التعامل مع الأطفال المعاقين عقلياًالحفاظ علي عدم تعريض الطفل لأي خبرات سيئة يمكن أن يتعرض لها أثناء أداء المهام التي كلفته بها مما قد يؤدي إلي ازدياد هذا الانخفاض في مفهوم الذات لديه ، و بما قد يمثل عاملا دافعا للطفل عن الإحجام عن خوض التجارب لاكتساب الخبرة فيما بعد . لذلك بادر بتقديم المساعدة

للطفل لكي لا يشعر بحرج موقفه أو عدم إمكانية أداءه للمهمة التي كلفته بها .

وكثيرا ما سنلاحظ توقف الطفل أثناء أداء المهمة التي يؤديها (خاصة إذا كانت المهمة تتضمن العديد من المهارات التي يجب أن تؤدي بترتيب متسلسل) . و ذلك لانخفاض القدرات العقلية لدي الطفل و خاصة فيما يتعلق بالمهام التي ترتبط بمهارات عقلية مثل التسلسل أو التذكر . فالطفل المعاق عقلياًكما أشرنا سابقا لديه قصور كبير في القدرات العقلية و المعرفية ما قد يسبب توقفه أثناء أداء مثل هذه المهام.

ومن الضروري علي المدرس مراعاة " لمس جسم الطفل برفق أثناء تقديم المساعدة " و هو من الأمور المهمة التي يكتسبها المدرس خاصة بتقدم خبرته في التعامل من الأطفال. حيث لا يجب علي المدرس التدخل بخشونة لإجبار الطفل علي أداء المهمة . و إنما يجب علي المدرس توجيه جسم الطفل للوضع الصحيح عن طريق لمس أعضاء جسم الطفل التي يستخدمها الطفل لأداء المهمة برفق و بدون خشونة حتى دون أن يشعر الطفل بتوجيه المدرس له .

وتتدرج مستويات المساعدة التي يمكن أن يقدمها المدرس للطفل المعاق عقلياًإلي العديد من المستويات . و منها :

- **المساعدة البدنية الكلية :**

يعد مستوي المساعدة البدنية الكلية أول مستويات المساعدة التي يجب أن يقدمها المدرس للطفل ، كما أنه يعد أكثر المستويات التي يتم تقديم المساعدة فيها . و يتم فيه تقديم المساعدة عن طريق تحكم المدرس البدني الكامل في جسد الطفل . حيث يكون المدرس حاضنا لجسم الطفل ممسكا بأعضائه جاعلا إياها تؤدي المهمة المنوط بها أداءها. و تأتي أهمية مستوي المساعدة في هذه الدرجة من أن الطفل لا يمكن أن يتعرض للفشل أثناء تقديم المدرس هذا المستوي من المساعدة

له .فالمدرس متحكما في كافه أعضاء جسمه ، محاولا جعلها تقوم بأداء المهارة . من هنا فلا يمكن للطفل أن يفشل في أداء المهمة . كما تأتي أهمية مستوي المساعدة في أنه يتحدد في ذهن الطفل في هذا التوقيت (أثناء أداءه للمهمة ، مع تقديم المدرس لمستوي المساعدة الكلية) تكون صورة في ذهن الطفل عن مدي إمكانية أداء الطفل لمثل هذه المهمة أو لا ، كما تأتي أهمية هذا المستوي من المساعدة بسبب تكون انطباع أولي لدي الطفل عن أداء المهمة و هل يمكن له أداءها أو لا و من ثم تتكون لديه درجة الرغبة في أداء المهمة (بمعني آخر . مدي حب الطفل للمهمة و مدي استسهاله لها) .

- **المساعدة البدنية الجزئية :**

وهي ثاني درجة من درجات المساعدة التي يمكن أن يقدمها المدرس للطفل المعاق . و فيها يقدم المدرس المساعدة للطفل بدنيا و لكن بشكل جزئي و ليس كليا كما أشرنا في الفقرة السابقة . فلا يكون تحكم المدرس في أعضاء جسم الطفل المؤدية للمهمة كاملا و لكنه يكون جزئيا . بمعني إمكانية تحكم المدرس في بعض أجزاء جسم الطفل التي تؤدي المهمة وليس كل أجزاء الجسم ، كما أن هذا التحكم لا يكون كاملا (سيطرة كاملة علي الأعضاء كان يكون المدرس حاضنا للطفل كما ذكرنا في المثال السابق) و إن كان مازال يقدم بدنيا في الأساس بشكل كبير.

- **المساعدة البدنية الجزئية باللمس :**

وفيها يكون الطفل قد بدأ في استيعاب المهمة التي يؤديها و إن كان القصور في القدرات العقلية لديه مازال يجعله يتوقف في بعض الأحيان في جزء من أجزاء المهمة بسبب قصور القدرات الإدراكية مثلا مما يؤدي إلي عدم تمكن الطفل من تذكر الخطوة التي يجب عليه فعلها في هذا الوقت إلا أنه يتذكرها في حالة تقديم المدرس له المساعدة

بلمس العضو الذي يجب أن يؤدي المهمة في هذا التوقيت بالشكل المناسب.

- **المساعدة اللفظية :**

وفيها يكون الطفل قد وصل إلي درجة عالية من الإجادة في أداء المهمة إلي أنه قد يحتاج إلي توجيه المدرس للقيام بتجويد كيفية أداءه لها أو أنه قد يحتاج لمثل هذه المساعدة في حالة نسيان او عدم تذكر ترتيب خطوات أو كيفية الأداء إلا أنه لا يحتاج إلي أي مستوي من التدخل البدني من المدرس.

- **ملاحظات يجب مراعاتها عند تقديم المساعدات :**

وهناك العديد من الملاحظات التي يجب مراعاتها عند تقديم المساعدات :

- أن يكون تقديم المساعدة فوريا بحيث يجدها الطفل عند احتياجه لها.
- أن يكون المساعدة دائما . بحيث يشعر الطفل بوجود المدرس بجواره دائما .
- أن يوفر المدرس الفرصة كاملة للطفل لأداء المهمة . و لا يتدخل باستمرار بحجة تقديم المساعدة في أوقات لا يكون قد أتم فيها التعرض بشكل كامل للخبرة . غير معطيا الطفل الفرصة الكاملة للتعرض للخبرة الكاملة و تجربة التعرض للنجاح و الفشل لاكتساب الخبرة الحقيقية التي يمكن أن تدوم .
- أن يكون تقديم المساعدة برفق بحيث يشعر الطفل بالاطمئنان و عدم الخوف من الفشل في أداء المهمة .
- ان يراعي المدرس وضعه بالنسبة للطفل عند تقديم المساعدة . بحيث يكون في المكان الناسب لتقديم أفضل دعم للطفل و بحيث لا

يعوق أداء الطفل للنشاط و بما يسمح له بأكبر قدر من حرية الحركة .

- هناك حالات يجب فيها إيقاف النشاط فورا . و هي الحالات التي يمثل فيها الاستمرار في أداء النشاط خطورة علي حياة الطفل . مثال : عند تعريض الطفل نفسه للخطر عند استخدام سكينة أثناء التدريب علي مهارة التقطيع .
- ومن المهم تسجيل درجات التدخل لتقديم المساعدة أثناء التدريب و ذلك للوقوف علي مدي تقدم مستوي الطفل أثناء أداءه للمهمة ، و التمكن من الحكم علي جودة التحليل للمهام التي يكلف بها المدرس الطفل و من ثم التمكن من اتخاذ الإجراءات اللازمة للتدخل و إحداث التغيير المطلوب في حال توقف الطفل عند خطوة معينة و عدم قدرته علي إحداث التقدم المرجو فيها .
- و يتم التسجيل بمراعاة تسلسل تقديم مستويات المساعدة حتى الوصول إلي الأداء المستقل للمهام و ذلك في كل خطوة من خطوات التدريس . و فيما يلي شكل من أشكال التسجيل التي يمكن أن يتبع لتسجيل تسلسل تقديم مستويات المساعدة بالنسبة للطفل أثناء تقديمها إليه.
- **السلوك الذي يتم تدعيمه هو السلوك الذي يستمر مع الطفل :**

يعتبر مبدأ الثواب و العقاب من أهم مبادئ التربية و التي استخدمها أول ما استخدمت الخالق عز و جل . فوعد المتقين رضاه و الجنة ، في حين توعد العاصيين بسخطه و العذاب الأليم . و هو الأمر ذاته بالنسبة لحياتنا في الدنيا فتكرار حدوث السلوك يعتمد بشكل كبير علي طبيعة الأثر أو النتيجة المترتبة علي حدوث السلوك . فالسلوك الذي يثمر فائدة هو السلوك الذي يجنح الطفل إلي تكراره ، في حين أن السلوك الذي ينتج عنه نتيجة منفرة يبدأ في التلاشي من ذاكرة الطفل و

لا يتجه الطفل إلي تكراره مرة أخري لما له من أثر سلبي ينفر الطفل من تكرار الحدث مخافة التعرض للخبرة السيئة الناتجة عن حدوث الحدث .

- **تطبيق نظرية الارتباط الشرطي في تدريس المعاقين :**

وتنص نظرية الارتباط الشرطي علي أن السلوك يتعدل بنتائجه . فقد حاول سكنر Skinner ١٩٣٩ إجراء تجارب لإعادة تشكيل حدوث السلوك في معمل علم النفس و توصل إلي وسيلة هامة من وسائل تدريب و تعليم المعاقين عقلياًو هي التعزيز . و تتوافق عملية التعزيز مع المقدمة التي تحدثنا فيها عن استمرار استخدام الطفل للسلوك في حالة حدوث نتيجة مرضية للطفل نتيجة لهذا لحدث .

لذلك يجب علي المدرس أن يعمل علي اختيار وسيلة لتعزيز السلوك الإيجابي لدي الطفل و تعزيز الطفل به عند أداءه للسلوك المرغوب لكي يترك أثرا محببا في نفس الطفل لكي يميل الطفل إلي تكرار أداء هذا السلوك المرغوب . و تختلف وسيلة التدعيم من طفل إلي آخر طبقا لمستوي إدراك الطفل .

- **وسائل التعزيز :**

وهناك العديد من وسائل التعزيز فمنها :

١. المأكولات و الحلويات . و تستخدم مع أقل مستويات الإدراك .
٢. الألعاب و المجسمات .
٣. تعبيرات الوجه . الابتسام .
٤. الاحتكاك البدني . العناق ، الربت ، وضع اليد علي الكتف ، الضم ، الربت علي الظهر .
٥. الإيماءات و التشجيع . التصفيق ، الإشارة بالإبهام (OK) ، عبارات التشجيع .
٦. خليط من الاستجابات .
٧. إعطاء دور قيادي أو ثناء الرفاق .

٨. الثناء الذاتي للطفل . أي رغبة الطفل نفسه في أن يصبح أفضل .

- **أنواع التعزيز :**

من حيث الإعطاء أو المنع ، و ينقسم التعزيز من حيث الإعطاء أو المنع إلي نوعين :

- التعزيز الإيجابي :

ونوع التعزيز الذي تحدثنا عنه سابقا من إعطاء الطفل للشيء المحبب له كمكافأة له علي أداء سلوك طيب .

- التعزيز السلبي :

في حين يمكننا تعريف التعزيز السلبي علي انه استبعاد وسيلة عقاب كانت مطبقة علي الطفل . بحيث يعد رفعها عنه وسيلة لتدعيمه لأداءه عمل محبب.

من حيث الإستمرار و الإنقطاع :

كما ينقسم التعزيز من حيث الإستمرار أو الإنقطاع في منح التعزيز إلي :

- تعزيز مستمر :

وهو أبسط أنواع التعزيز و يتم خلاله تعزيز الطفل كل مرة يقوم فيها بإصدار الاستجابة المرغوبة .

- تعزيز متقطع :

ويتم في هذه الحالة تعزيز الطفل و لكن ليس بعد كل مرة من مرات إصدار الاستجابة و إنما علي مدي متقطع من إصدار الاستجابات . و تختلف أشكال تقديم التعزيز المتقطع فمنه :

- تعزيز متقطع نسبي :

يقدم بناء علي عدد مرات حدوث الاستجابة . ومنه :

١- متقطع نسبي ثابت : يقدم بعد عدد محدد من المرات . كل مرتين أو ثلاثة مثلا لإصدار الاستجابة .

٢- متقطع نسبي متغير : يقدم بعد عدد متغير من المرات للمرات التي يصدر فيها الطفل الاستجابة المرغوبة .

٣- تعزيز متقطع (علي فترات زمنية) :

ويقدم علي فترات زمنية طبقا لمدي التزام الطفل بإصدار الاستجابات المرغوبة. و منه:

٤- متقطع علي فترات زمنية ثابتة :

ويتم في هذه الحالة تقديم التعزيز علي فترات زمنية متساوية (كل ٣ دقائق مثلا) في حالة التزام الطفل بإصدار الاستجابات التي يريدها المدرس .

٥- متقطع علي فترات زمنية متغير :

ويتم في هذه الحالة تقديم التدعيم علي فترات زمنية ولكن علي فترات زمنية متغيرة طبقا لما يري المدرس أنه في صالح الطفل . فمثلا يتم تقديم المعزز كل ٣دقائق ، ثم ٤ ، ٥ ، ١ ، ١ قبل أن ينهي النشاط .

وعند تقديم المعززات يجبر مراعاة الآتي :

- إعطاء المكافأة بمقدار صغير حتى تستمر فاعليتها طوال مدة التدريب. فعلي سبيل المثال يأخذ الطفل قطعة صغيرة من الحلوى لكل مرة يصدر فيها الاستجابة المطلوبة. فما هي الفائدة إذا أخذ الطفل قطعة الحلوى كلها عند إصدار أول استجابة فما هو الدافع الذي سيدفع الطفل خلال باقي فترة التدريب لإصدار الاستجابة المطلوبة .
- أن نعرف الطفل علي سبب إعطاؤه المكافأة و إلا فليس هناك فائدة من وراء تقديم هذه المكافأة مادام الطفل لن يربط بينها و يين السلوك المرغوب لدي الطفل.
- أن يكون التدعيم محدد و صريح حيث يجب أن تتحكم المكافأة في سلوك معين لدي الطفل بحيث تقدم بعده مباشرة و ليس بعد فترة

حتى لا يحدث لبس لدي الطفل بعدما يكون قد نسي ما هو الذي فعله ليستحق هذه المكافأة فيربط بين هذه المكافأة و أي سلوك آخر أو أنه قد يعتبرها مجرد مكافأة .

- يمكن استخدام خليط من وسائل التعزيز و لكن يجب الحذر في الحفاظ علي وسيلة تعزيز واحدة هي الأكثر حبا لدي الطفل بحيث لا يجنح الطفل إلي عدم الاكتراث لهذا المدرس الذي يمطره بوسائل التدعيم في كل الأوقات .
- بمجرد اكتساب الطفل للسلوك المرغوب و تمكنه من القيام بالمهمة كاملة دون توجيه أو مساعدات إضافية يصبح التدعيم غير ذي فائدة و يجب علي المدرس سحب هذا المدعم (بمعني آخر فطام الطفل من المعزز) . إلا أنه يجب أن يراعي التدرج في سحب وسيلة التدعيم فمثلا بدلا من أنه كان يقدم المعزز كل ٣ دقائق ، يقدمه كل ٦ دقائق ، ثم ٨ أو ٩ أو ١٠ دقائق أو لا يقدمه علي الإطلاق . و لكن ليس معني هذا أن يتوقف المدرس عن تقديم الثناء إطلاقا فليس معقولا ألا يقول المدرس كلمة من كلمات التشجيع أو ثناء للطفل في وقت لاحق عند أداء الطفل للمهمة بشكل سليم .
- **العقاب :**

وهو عكس التعزيز . و هو عبارة عن توقيع حدث منفر علي الطفل عند إصدار الطفل لاستجابة غير محببة أو مرغوبة لدفع الطفل للحد أو الامتناع عن إصدار هذه الاستجابة . و العقاب لا يعني بالضرورة القهر الجسدي . فالعقاب ليس وسيلة قصاص أو انتقام نتيجة ارتكاب الطفل لسلوك خاطئ ، و لكن هناك العديد من وسائل الضغط المنفرة للطفل عن ارتكاب السلوك الغير مرغوب . وللعقاب نوعان :

- عقاب بالتطبيق :

وهو عبارة عن توقيع إجراء منفر للطفل عن ارتكاب السلوك الغير مرغوب .

- العقاب بالاستبعاد :

وهو عبارة عن استبعاد معزز إيجابي (شئ يحبه الطفل) عند إصدار الطفل للاستجابة الغير مرغوبة .

لكي يكتسب منك الطفل ما تريد حدد أوضاع وظيفية سليمة ثم حافظ عليها أثناء التدريس :

- تعريف الأوضاع الوظيفية :

يمكننا تعريف الوضع الوظيفي للجسم علي أنه " الوضع الذي يكون الجسم قادرا فيه علي القيام بالنشاط المطلوب منه بأكبر قدر من الثبات و السيطرة " . و تختلف هذه الأوضاع عند التدريس للأفراد المعاقين عنها عند التدريس للأسوياء . نظرا لاختلاف مناهج الأفراد المعاقين عقلياًعن مناهج الأفراد الأسوياء ، وهو الأمر الذي تحدثنا عنه في الفصل السابق . ففي حين لا يحتاج مدرس الأفراد الأسوياء إلا جلوس الطفل علي كرسي ليتم عملية التدريس و إكساب الطفل السوي ما يريد إكسابه إياه يختلف الوضع بالنسبة للطفل المعاق عقلياًفهو يحتاج أن يتعلم كيف يستحم ، كيف يلبس ، كيف يعد وجبة طعام و كلها مهارات لا يمكن التدريب عليها من خلال وضع الجلوس فقط .

- قصور القدرات الحركية للطفل المعاق عقلياً:

كما أن هذه الأوضاع الوظيفية يمكن أن تختلف بالنسبة الطفل المعاق عقلياًنظرا لقصور القدرات الحركية لديه أو نتيجة لوجود إعاقات مصاحبة كما ذكرنا في الفصل الأول . فقد لا يتمكن من الجلوس الجلسة التي يجلسها الطفل السوي نظرا لقصور القدرات العضلية للطفل المعاق عقلياً، أو نتيجة لوجود خلل في الأربطة و المفاصل، أو نتيجة لوجود خلل أو تشوهات في الهيكل العظمي و من

ثم يحتاج إلي مساعدة من المدرس للوصول إلي وضع مناسب يتمكن من خلاله المدرس من إتمام عملية التعلم .

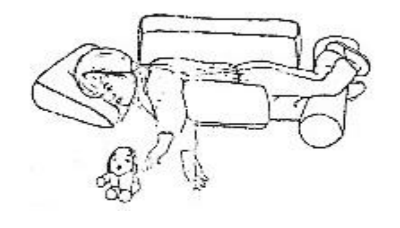
- أشكال الأوضاع الوظيفية :

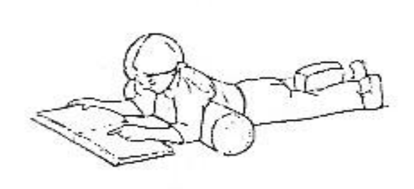
وتتعد أشكال الأوضاع الوظيفية لتشتمل علي العديد من الأشكال . فيمكن أن تكون تلك الأوضاع واحدة مما يلي :

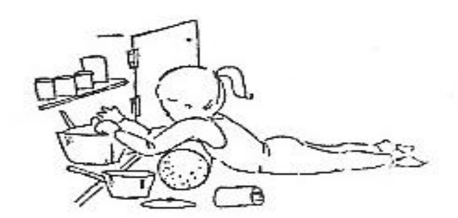
- وضع الاستلقاء (علي الوجه ، علي الجنب) .
- وضع الجلوس (علي الأرض ، علي الجنب علي الأرض ، علي كرسي) .
- الوقوف (علي القدمين ، أو علي الركبتين) .

وكما يجدر بنا هنا الإشارة إلي أن المدرس لا يجب أن لا يبخل بأي مساعدة أو دعم يقدمه المدرس للطفل بجسده للوصول به إلي أقصي درجات الإتزان كما يجب عليه في بعض الأحيان أيضا التفكير أيضا في مساعدة إضافية خارجية عن طريق إستخدام وسائل مساعدة ضافية بما يساعد علي تعديل الوضع قدر الإمكان للحصول علي أفضل إتزان و ذلك عن طريق العديد من الزسائل (أربطة ، دعامات ، وسائل لجذب الإنتباه ، أدوات أخري) . فمثلا يمكن أن يدعم الطفل من خلال بعض الأدوات المساعدة ليكون الوضع كالآتي :

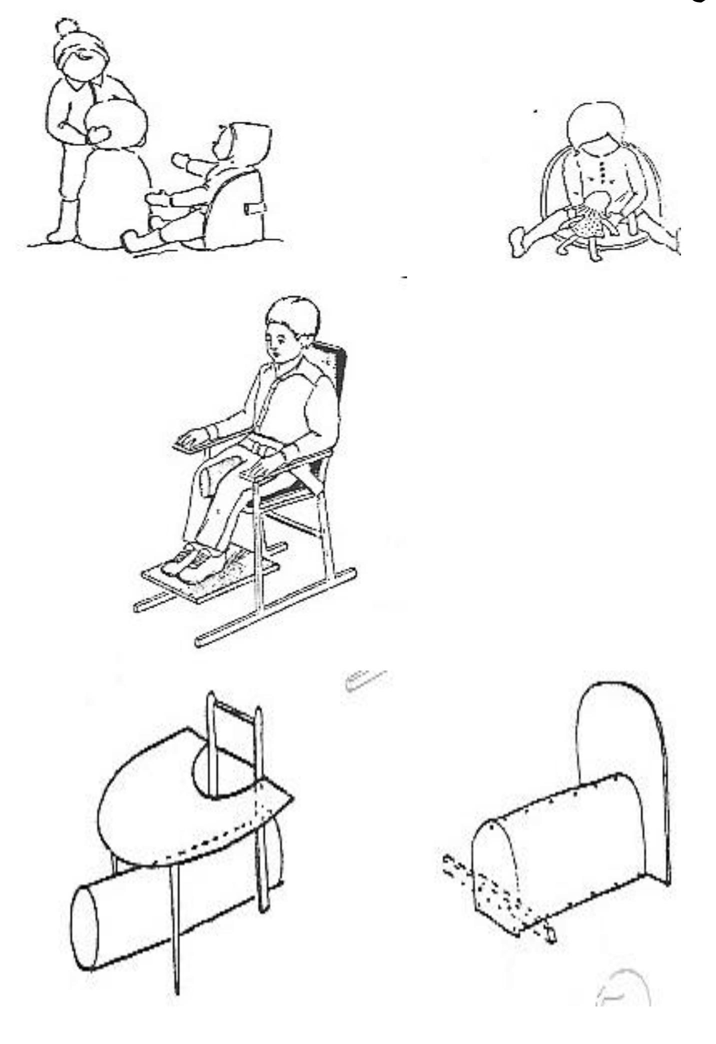
وضع الإستلقاء :







وضع الجلوس :







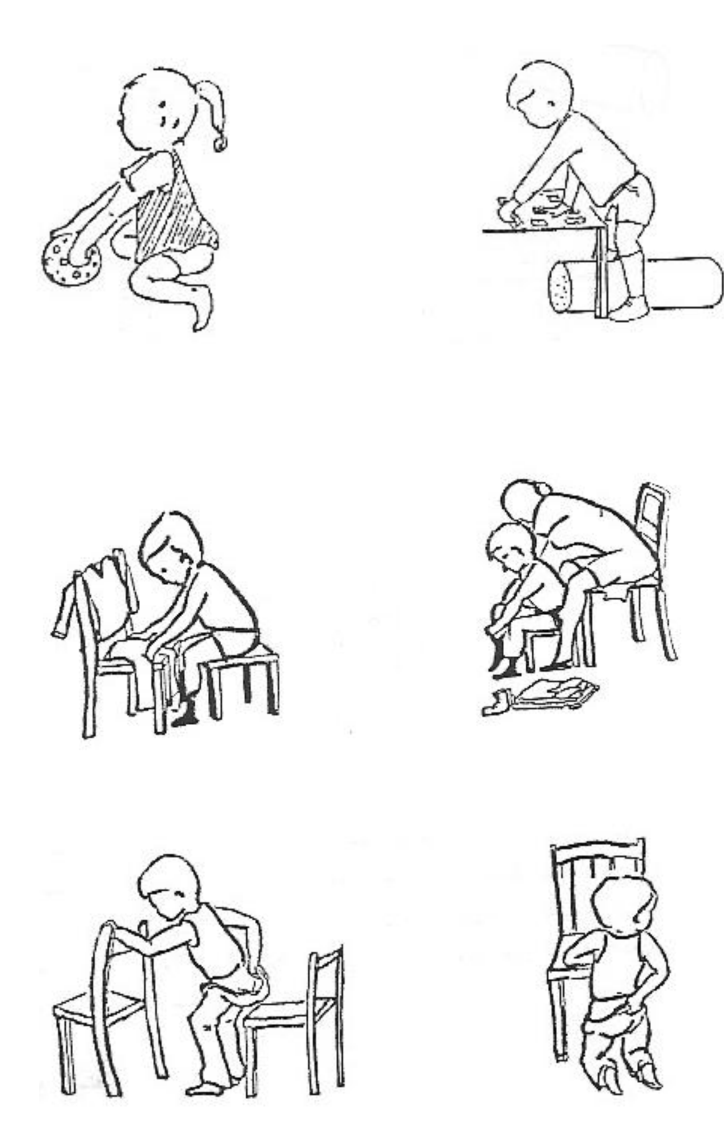




وضع الوقوف :







- **مميزات الوضع الوظيفي الجيد :**

ويتميز الوضع الوظيفي الأكثر ملائمة بأنه :

يعمل علي تحقيق أكبر قدر من الاتزان :

حيث يؤدي تحقيق الوضع لأكبر قدر من الاتزان إلي ← الثبات ← التركيز ← القدرة علي الاستمرار في العمل بقدر أكبر من الراحة .

يتيح أكبر قدر من حرية الحركة :

حيث يجب أن يعطي الوضع الوظيفي إمكانية أكبر للطفل للتعامل مع كافة الأدوات و المواد المحيطة عن طريق تحقيق أكبر مدي حركي لأعضاء جسم الطفل .

- **كيف يختار المدرس الوضع الوظيفي الأكثر ملائمة ؟**

ويجب أن يكون مدرس الطفل المعاق عقلياًعلي يقين من أنه يمكن للطفل أداء النشاط من خلال أكثر من وضع وظيفي . كما أن استخدام وضع وظيفي معين قد يساعد علي أداء النشاط بشكل أفضل من استخدام وضع وظيفي آخر .و يتحدد الوضع الأكثر ملائمة لتدريس النشاط بناء علي :

- علي درجة إعاقة الطفل **:**

في بعض الأحيان عندما لا تكون مهارة الاتزان قد اكتملت بعد لدي الطفل أو في حالة وجود خلل فيها يفضل تدريس عملية ارتداء أو خلع الملابس من خلال وضع الجلوس .

- طبيعة النشاط نفسه :

فمن الأفضل طبعا أن يتم التدريب علي عملية الاستحمام من خلال وضع الوقوف، أو أن يتم التدريب علي عملية ارتداء الملابس من خلال وضع الوقوف .ويمكن للمدرس أن يتوصل لاختيار الوضع الوظيفي الأكثر ملائمة لقدرات الطفل و الذي يمكن ان يحقق أكبر قدر من الاتزان و الثبات من خلاي معرفة المدرس لمدي توافق وملائمة الوضع الوظيفي لإمكانيات الطفل الجسمية . وقدرة الطفل علي التحكم في نقاط الاتزان الأساسية للجسم التي تتحكم في الحفاظ علي ثبات الوضع الوظيفي الذي إتخذه الطفل لأداء النشاط ، كما يكون من المفيد

للمدرس التعرف علي مراحل نمو قدرة الطفل علي التحكم في أجزاء الجسم حيث يعمل ذلك علي تعرف المدرس علي مدي قدرة الفرد علي التحكم في اجزاء الجسم المختلفة و تكوين تصور كبير لما يمكن أن يدرب المدرس الطفل عليه من قدرات و مهارات و ما هي الأوضاع الأكثر ملائمة لما يؤديه الطفل من أنشطة بالإضافة إلي تكوين تصور لما يمكن أن يقدمه المدرس من دعم و مساعدة للطفل أثناء أداء الأنشطة . و بذلك يكون من المفيد للمدرس أن يتعرف علي :

- نقاط الاتزان الأساسية للجسم :

تمثل (الرأس ، الكتفين ، العمود الفقري ، الحوض ، الركبتين، القدمين) النقاط الأساسية التي يمكن من خلال التحكم في وضعها التحكم في وضع الجسم ككل . ويتمكن المدرس من خلال تحكمه فيها من تحقيق أكبر قدر من الاتزان الطفل أثناء أداء الأنشطة لكي يتمكن من الوصول بالطفل إلي أكبر قدر من التركيز و الاستيعاب.

نمو القدرة علي التحكم في أجزاء الجسم :

تنمو القدرة علي التحكم في أجزاء الجسم لدي الطفل طبقا لقانونين من القوانين الهامة للنمو . و هما أن التحكم في السيطرة علي أجزاء الجسم يبدأ من :

- من الرقبة إلي الحوض:

بمعني أن قدرة الطفل علي السيطرة تنمو من الرأس مرورا بالعمود الفقري و الجذع إلي الحوض . و يبدو هذا واضحا عندما يكون الطفل مستلقيا علي وجهه . فهو يبدأ بالتحكم في رأسه أولا و هي قدرة منها له الخالق عز و جل حتى لا يختنق . وهو يستطيع أن ينظر حوله قبل أن يستند علي سواعده . و في النهاية عندما يتمكن الطفل من السيطرة علي منطقة الحوض يتمكن من الجلوس .

- من منتصف الجسم إلي الأطراف:

تنمو السيطرة من منتصف الجسم إلي الخارج إلي الأطراف في نفس الوقت الذي تنمو فيه سيطرة الطفل من الرقبة إلي الحوض . فيبدأ الطفل بالسيطرة علي منطقة الرقبة ثم الأكتاف ثم الأذرع .

- فوائد تغيير الأوضاع الوظيفية للطفل :

كما أن تغيير الأوضاع الوظيفية لجسم الطفل أثناء تأدية النشاط يساعد علي:

١. تنشيط العضلات من خلال تغير طول العضلة نتيجة لتغيير الأوضاع.
٢. منع تقلصات و تشوهات العضلات في حالة الالتزام المطلق بأوضاع ثابتة .
٣. المساعدة علي تنشيط الدورة الدموية .
٤. تسهيل حركة الجسم و الحفاظ علي اتزانه .
٥. منع قرح الفراش خاصة لدرجات الإعاقة الشديدة الملازمة للفراش بسبب توفير فترة راحة للجلد عند تغيير الوضع .

- وضع المدرس بالنسبة للطفل أثناء تقديم المساعدة :

ليس هناك وضع معين يجب علي المدرس التواجد فيه عند تقديم المساعدة للطفل. إلا أنه يجب علي المدرس مراعاة وضعه بالنسبة لوضع الطفل أثناء أداء النشاط بحيث يتمركز في المكان الذي يمكن من خلاله :

١. تقديم أفضل دعم للطفل و في الوقت المناسب .
٢. يسمح للطفل بأكبر قدر من حرية الحركة .
٣. يتيح للطفل أكبر مجال من الرؤية للأدوات التي يستخدمها أو للمجال الحركي الذي يتحرك فيه الطفل .

- استخدم لغة مباشرة و مفردات بسيطة غير معقدة قدر الإمكان :

تعتبر طريقة استخدام المدرس للغة داخل الفصل من أهم عناصر نجاح المدرس خاصة عند التعامل مع الأفراد المعاقين عقلياً.

فهناك العديد من الأساليب الحوار أو التحدث التي يجب علي المدرس أن يتبعها ليتمكن من الحصول علي النتيجة التي يرجوها من الطفل .

- أن يستخدم المدرس جمل بسيطة التركيب غير معقدة :

فقد نجد أنه من الضروري علي المدرس أن يستخدم جمل بسيطة التركيب غير معقدة . فقد يكون من الصعب علي الطفل أن يستوعب كلام المدرس إذا قال له المدرس مثلا " ادخل فالشارع اللي جنب المدرسة يمين علشان تركب الأتوبيس " . فتعقد مفردات الجملة يمكن أن يمثل مشكلة للطفل في فهم مكونات الجملة المتعددة ذات المعلومات المتتالية الغزيرة . كما أن الطفل من الممكن ألا يتدارك المدرس إذا استرسل في حواره شارحا للطفل " أنه يجب أن يحضر حلة ، ثم يضع بها الماء ، ثم يضع الحلة علي النار، ثم يشعل النار ، لكي يحصل علي قدر من الماء الساخن في النهاية " و من هنا يجب علي المدرس أن يستخدم جمل بسطة في حواره مع الطفل قدر الإمكان لكي يتمكن الطفل من التوصل إلي مضمون الرسالة التي تحملها الجملة بدون مشكلات .

- أن يستخدم أوامر مباشرة و ألا يوجه للطفل أكثر من أمر واحد :

كما يجب علي المدرس أن يستخدم أوامر مباشرة و ألا يوجه للطفل أكثر من أمر خلال إلقاءه للأوامر أثناء عملية التدريس فقد لا يتمكن الطفل من استيعاب أنه من المفترض " أن يرسم ثم يلون " فمن المفروض علي المدرس أن يقول للطفل " ارسم " ثم بعد إتمام عملية الرسم يوجه له المدرس الأمر بعملية التلوين .

- **أن** يستخدم اللغة المستخدمة فعليا في بيئة الطفل :

كما يجب علي المدرس أن يستخدم اللغة المستخدمة فعليا في بيئة الطفل فلا داعي لاستخدام مفردات غريبة عن بيئة الطفل حيث أن الطفل لن يتمكن من التعامل مع هذه المفردات بشكل مرضي . و قد يعتبر المدرس ذلك انخفاضا في مستوي إدراك الطفل عند عدم

استجابته للأوامر بشكل ملائم في حين أن ينبع أساسا من طريقة استخدام المدرس للألفاظ .

- أن يراعي درجة ارتفاع الصوت في المواقف المختلفة :

كما يجب علي المدرس أثناء عملية التدريس أن يراعي مدي ارتفاع درجة الصوت الذي يستخدمه . ففي بعض الأحيان يجب علي المدرس أن يستخدم نبرة صوت حانية و مستوي صوت منخفض قدر الإمكان لتدعيم أو مساندة الطفل أو لتوجيه الطفل جزئيا أثناء أداء الطفل لبعض المهام . في حين أنه في أحيان أخري يكون عليه أن يستخدم درجة علو مرتفعة لكي يتمكن من السيطرة علي الطفل مثلا أو للتعبير عن عدم رضاء المدرس عن سلوك غير مرغوب.

- اللعب أحد أهم وسائل التعلم إن لم يكن أهمها علي الإطلاق :

يعد اللعب من الأنماط السلوكية الشائعة لدي الأطفال في مرحلة الطفولة .. ولا ندري حتي الآن ما هو الدافع الذي يدفع الطفل لكي يلعب ؟ كما أننا لا ندري كيف يتعلم الأطفال اللعب ؟ و لا كيف لهم أن يمروا بنفس مراحل تطور اللعب و أنواعه المختلفة بنفس الترتيب تقريبا حتي دون أن يعلمهم أحد ذلك ؟ و كنتيجة لذلك أصبح اللعب مادة خصبة للبحث و الدراسة خاصة بعدما تبين ما له من آثار و فوائد إيجابية عديدة في مختلف مظاهر نمو الطفل .

ثالثاً : دور اللعب في طرق تدريس المعاقين عقلياً :

- للعب فوائد عقلية و معرفية :

فاللعب يوفر فرصة لاستخدام المهارات العقلية و المعرفية و تنميتها . فهو يوفر فرصة للتخطيط و التفكير و الخلق و الابتكار . كما أنه يوفر فرصة للتنظيم و ينمي القدرة علي التفكير المتسلسل ، كما يستخدم فيه بشكل مكثف الذاكرة سواء قصيرة أو بعيدة المدي . كما ينمي اللعب مهارة التحليل و الإستنتاج لما يبذله الأطفال من جهد في

تحليل المعطيات للوصول إلي النتائج التي يمكن لهم من خلالها الوصول إلي معلومات جديدة . ويمكن للطفل التعرف علي الكثير من المفاهيم مثل الألوان ، الإحجام ، الإتجاهات . ومفاهيم مثل الخشن و الناعم ، الساخن و البارد، السريع و البطئ ، الطويل و القصير عن طريق اللعب .

- للعب فوائد جسمانية و حركية :

ينمي اللعب بشكل كبير المهارات الحركية . كما ينشط معظم المظاهر الفسيولوجية للجسم لما يتسم به من نشاط و حركة حيث يستخدم الأطفال أثناء اللعب مهارات حركية مثل الجري ، الحجل ، الوثب ، التسلق ، التعلق . كما أن إمساك المكعبات أو الفرش و الألوان ينمي مهارات الحركة الدقيقة .

- للعب فوائد نفسية و إنفعالية :

يعتبر اللعب فرصة لتفريغ الطاقة الزائدة عن الجسم و الوصول بحالة جسم الطفل إلي الإتزان البيولوجي حيث يعمل علي تفريغ الطاقات الجسمية و النفسية بشكل سليم و بما لا يدفع الطفل إلي تفريغ إنفعالاته بشكل سلبي . كما أن اللعب يعمل علي تعزيز الثقة بالنفس ، و الرغبة في إثبات الذات ، و تنمية روح المنافسة ، و روح المبادرة و غيرها من الصفات الحميدة التي نحب أن يكتسبها الطفل .

- للعب فوائد إجتماعية :

يكسب اللعب الطفل العديد من الصفات الإجتماعية المرغوبة فهو يعمل علي تنمية روح الألفة بين الطفل و أقرانه . كما يعلمه العديد من السلوكيات الإجتماعية المرغوبة كأن يكون الطفل محبا للناس ودودا . و يعلمه أيضا مراعاة شئون الآخرين و الإهتمام بمشاعرهم و أن يكون صديقا .

- مراحل نمو اللعب :

صنف ميلدرد بارتن مراحل نمو اللعب لدي الأطفال " طبقا للشكل الإجتماعي الذي يتم طبقا له هذا اللعب " للعديد من المراحل . و هي :

١. السلوك غير المنشغل بشئ : و يبدأ من عمر صفر و حتي عامين . و يكون لعب الأطفال خلاله غير منشغل بشئ محدد ليقوموا به أثناء اللعب كان يتطلعوا إلي الأشياء المحيطة بهم في الغرفة أو أن ينقلوا الأشياء من أماكنها او يتفحصونها .
٢. السلوك المتفرج : و يبدأ من عمر عامين و ما فوقها . و يقضي فيه الأطفال لعبهم في ملاحظة لعب الآخرين إلا أنهم لا يشتركون معهم في هذا اللعب .
٣. اللعب المنفرد : و يبدأ من عامين و نصف و ما فوقها . و يلعب فيه الطفل ألعابا فردية دون محاولة الإشتراك مع الآخرين في هذا اللعب .
٤. اللعب المتوازي : و يبدأ من عامين و نصف و حتي ثلاث أعوام ونصف و ما فوقها . و يلعب فيه الطفل بجوار الأطفال الآخرين إلا أنه لازال لا يشترك معهم في هذا اللعب
٥. اللعب الترابطي : و يبدأ من ثلاث سنوات و نصف و حتي أربع سنوات و نصف وما فوقها . و فيه بالرغم من لعب الأطفال مع بعضهم البعض إلا أن لعبهم مازال ليس هناك غرض مقصود من اللعب . و يبدأ الأطفال في هذه المرحلة الدخول في علاقات شخصية مع بعضهم البعض .
٦. اللعب المتعاون : و يبدأ من أربع سنوات و نصف و ما فوقها . و فيه يلعب الأطفال مع بعضهم البعض في مجموعة ، كما أن لعبهم يكون ذا هدف فيتبادلون أدوارهم بين بعضهم البعض أو يكملون أدوارهم بين بعضهم البعض .

كما حاول بياجيه تصنيف اللعب إلي مراحل و لكن من الناحية المعرفية . فقسمه إلي :

- اللعب الوظيفي :

يحدث هذا النوع من اللعب لدي الأطفال في هذه الفترة حيث تتميز بأنها حسية حركية بشكل كبير . و يقوم علي اعتبار أن الأنشطة العضلية و أن الحاجة إلي النشاط نوع من الاستجابة لهذه المميزات . و تتميز هذه الأنشطة بالتكرار و التعامل اليدوي و التقليد .

- اللعب الرمزي :

وهو عبارة عن تظاهر الطفل بأنه شئ آخر أو بأنه يتعامل مع شئ خيالي غير موجود كأن يتظاهر الطفل بأنه يركب الطفل عصا متخيلا أنه يركب نوع من أنواع الحيوانات ، أو أنه يتظاهر بأنه شخص آخر الأب أو الأم مثلا ، أو أنه يتظاهر بأن المكعبات الموجودة بيده تمثل عربه .

- الألعاب ذات القواعد :

تبدأ هذه المرحلة فيما بين سن السابعة و الثامنة و يتعلم فيها الأطفال اللعب داخل نطاق القواعد التي يمكن أن تحدد سلوكياتهم . ويمكن للأطفال في هذا السن وضع القواعد و السير وفقا لها .

- اللعب البناء :

تتميز هذه المرحلة بقدرة الأطفال علي التجديد و الابتكار والتعامل يدويا مع الأدوات. كما تتميز بقدرتهم علي إتباع بديات التسلسل بشكل مناسب في التفكير و قدرتهم علي تجميع الأفكار و ترتيبها بحيث يمكن للطفل من خلالها الاستنتاج و التوصل إلي نتائج جديدة . و من أمثلة ألعاب هذه المرحلة الألعاب متعددة القطع التي يمكن تركيبها ، و إلعاب البناء .

ملاحظة :

ومن المهم أن يراعي المدرس إختيار التي تناسب المهارات التي يرغب المدرس تنميتها لدي الطفل و ألا يكون إختيار الألعاب عشوائيا بدون مراعاة ما يمكن أن تنميه هذه الألعاب .

رابعاً : دور البيئة التعليمية في طرق تدريس المعاقين عقلياً :

يعتبر خلق بيئة تعليمية مناسبة من أهم المهارات التي يتمكن منها المدرس بمرور الوقت عليه في مجال تربية المعاقين عقلياًو باكتساب الخبرة المناسبة . و تعد هذه العملية من أهم الخطوات الفنية التي يتوقف عليها بشكل كبير نجاح المدرس في إتمام عملية التعليم لما للعوامل الخارجية من تأثير و دور كبيرين علي طريقة اكتساب و إدراك الطفل المعاقين عقلياًللمعلومات . ويمكن للمدرس خلق بيئة تعليمية مناسبة عن طريق :

- **تنظيم جو الفصل :**

يعتبر تنظيم جو الفصل (في حال استخدام الفصل كمكان للتدريس) من أهم العوامل التي تساعد المدرس علي إتمام عملية التعلم للطفل . وبالرغم من أن الهدف الأمثل الذي يجب أن يسعى إليه المدرس هو مساعدة الطالب علي التكيف في أي مكان وأي وقت و تحت أي ظروف إلا أن تنظيم جو الفصل يمكن أن يمثل عامل حفز أو تشتت للطفل المعاق عقلياً. و نقصد بتنظيم جو الفصل كل ما يمكن أن يتواجد في بيئة الفصل سواء من العوامل المرئية أو غير المرئية التي يمكن أن يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر علي سلوك الطفل .

فكل ما يراه أو يسمعه أو يحس به الطفل أو يؤثر علي أداءه أو استيعابه داخل الفصل يدخل ضمن العوامل التي يجب أن نتضمنها بالتنظيم في جو الفصل . فطريقة انتظام المقاعد ، وضع وسائل الإيضاح ، ألوانها ، أحجامها ، أماكن وضعها وطريقة وضعها علي الحوائط ، الأصوات التي تتواجد داخل الفصل (ضوضاء ، موسيقى) ، إسلوب الإنارة ، لونها ، مكانها ، شدتها ، درجات الحرارة داخل الفصل ، كيفية التعامل معها ، وغيرها من العوامل التي يمكن أن تؤثر في أداء الطفل .

ليس هذا فقط و إنما يمتد تنظيم جو الفصل ليشمل كل ما يخص العملية التعليمية داخل الفصل من أوراق و ملفات و غيرها من المكونات المادية و غير المادية التي يمكن أن تتواجد في بيئة الفصل و تتصل بعملية التعليم . ولا يقصد بتنظيم جو الفصل ترتيب مكونات الفصل بشكل ثابت . فالنظام الصارم يضر الطفل تماما مثله مثل التساهل. ولكننا نقصد بتنظيم جو الفصل إتاحة أكبر قدر من المرونة و التفاعل بين و الطفل ومكونات البيئة التعليمية لتلائم أداء الطفل خلال أداء كل نشاط من الأنشطة التي يستخدمها المدرس أثناء عملية التدريس .

ولا يعني هذا أيضا ترك الأمور للمدرس ليغير بشكل دائم و في أي توقيت و لكننا نعني أنه يجب علي المدرس أن يحدد أولوياته و أن يكون رؤية واضحة لما يجب أن تكون عليه مكونات الفصل و كيف يمكن استغلالها بأفضل طريقة لتحقيق أكبر قدر من التحصيل للطفل في ظل انتظام هذه المكونات علي أفضل صورة .

- **العوامل المؤثرة في أداء الطفل التي يمكن تواجدها داخل الفصل:**
- **الإضاءة :**

مما لا شك فيه أن الإضاءة الكافية تعد عامل من العوامل المهمة التي لها أثر فعال علي أداء الطفل المعاق عقلياً. فكما قلنا أنه في الكثير من الحالات تقترن الإعاقة العقلية بضعف في الإبصار ، مما يجعل توافر إضاءة كافية أمرا حيويا عند التدريس للأطفال . و من المهم أن توضع الإضاءة خلف الطفل حتى لا تسقط الإضاءة علي وجهه في حالة وضعها أمامه فتحدث ظلالا علي وجه المدرس ، أو أنها يمكن أن تحدث تشتت أو عدم وضوح للرؤية إثناء اندماج الطفل في عملية التدريب . كما أن لون الإضاءة يمكن أن يؤثر بشكل كبير علي مستوي أداء الطفل . كما أن الكثيرين من الأطفال يفضلون أنواع

معينة من الإضاءة بدرجات الإضاءة المختلفة التي يفضلونها لتعطيهم أكبر قدر من الراحة

- **اللوحات و وسائل الإيضاح :**

من المهم وضع اللوحات و وسائل الإيضاح بشكل مناسب و غير ملفت للنظر بشكل كبير . حيث يمكن للمدرس تعليق اللوحات ذات الألوان المناسبة في حين يضع اللوحات ذات الألوان الأخاذة في دولاب الأدوات مثلا

- **عوامل سمعية :**

وتعد العوامل السمعية ذات أهمية كبيرة داخل الفصل . نظرا للاعتماد بشكل كبير علي التواصل اللفظي في عملية التدريس . و لقد تناولت العديد من الدراسات تأثير الضوضاء علي السلوك و طريقة الأداء فوضحت مدي التأثير السلبي للمثيرات السمعية المتداخلة التي تؤثر علي سير العملية التعليمية و قدرة الطفل علي اكتساب المعلومات.

فيجب علي المدرس أن يكون علي وعي كبير بمصادر الصوت التي تتواجد بالفصل أو الآتية من الخارج ، كيف يمكن التحكم فيها أو التقليل من حدة تأثيرها علي عملية التعلم . و هناك ملحوظة بهذا الصدد و هي أن درجة الصوت حوتي إن كانت منخفضة في بعض الأحيان بحيث لا يمكن أن تؤثر علي انتباه الفرد السوي أو أنه حتى يمكن ألا يلحظها إلا أنه في حالات تشتت الانتباه الزائد أو في بعض حالات التوحد قد تؤثر هذه الضوضاء بشكل كبير علي الطفل. لذلك يجب علي المدرس أن ينتبه لمثل هذه العوامل مهما انخفضت درجتها .

ويعتبر من المفيد للأطفال بشكل كبير توفير المدرس الجو لهادئ لهم في الكثير من الأحيان عن طريق استخدام الكاسيت لسماع الموسيقي الهادئة . كما أنه من المفيد استخدام ألحان مناسبة مرحة أثناء ممارسة الأنشطة الترويحية .

- **عوامل حرارية :**

تعد تغيرات الطقس من الأشياء الخارجة عن إرادة المدرس إلا أن التخفيف من حدتها يعتبر من الأشياء الممكنة التي يمكن أن يقوم بها المدرس . فتواجد الطفل بجوار النافذة في فترة الصيف مثلا بحيث تقع الشمس بشكل مباشر عليه يعد أمرا مرفوضا تماما . و بالمثل فتواجد الطفل في منطقة يتواجد بها تيارات هوائية يعد أيضا من العوامل المرفوضة فمثل هذه الاعتبارات خارج نطاق الحديث . إلا أن الحديث عنه أمرا واجبا . فالطفل السوي داخل الفصل العادي يمكن أن يكتشف سبب إحساسه بمثل هذه الأحاسيس (البرودة أو الحرارة) ، كما يمكنه اكتشاف مصدرها ، و التعامل بالشكل الصحيح مع مثل هذه المثيرات سواء بتغيير المكان من تلقاء نفسه أو من خلال طلب ذلك من المدرس علي أقل تقدير . إلا أن الحال يختلف عند التعامل مع الأطفال المعاقين عقلياً. فإن حدث و طلب أحد الطفل تغيير مكانه نظرا لعدم ارتياحه في مكانه نظرا لعدم ملائمة العوامل المتواجدة به له . لن يقوم الكثيرين بنفس الشيء . فسيظلون في أماكنهم مع التعبير عن عدم الارتياح بدون الإشارة إلي سبب عدم الارتياح هذا أو أنهم لن يعبوا عن عدم ارتياحهم إطلاقا . فقط سيتوقفون عن العمل . لذلك يجب علي المدرس التعامل مع مثل هذه العوامل منذ البداية مع عدم ترك الفرصة لأي ظروف أو عوامل خارجية يمكن أن تسبب توقف الطفل عن العمل.

- **الأثاثات و الحيز المكاني :**

مما لا شك فيه أن توفير مساحة مناسبة للفصل تعد عاملا أساسيا من عوامل نجاح العملية التعليمية بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياًنظرا لما يتواجد لديهم من قصور في القدرات الحركية أو مشكلات في الدمج أو التكامل الحسي و ما يؤدي إليه ذلك من مشكلات أثناء الانتقال داخل الفصل و ما يتطلبه ذلك من مساحات واسعة يتمكن الطفل من الانتقال خلالها بشكل آمن .

كما تحتم طبيعة مناهج الأفراد المعاقين عقلياًو طرق التدريس لهم واعتمادها بشكل كبير علي الألعاب و الحركة تواجد الحيز المكاني المناسب الذي يسمح بأداء مثل هذه الأنشطة بشكل أمن و فعال . و يتحكم شكل و حجم و لون الأثاث في الكثير من العوامل. فاختلاف أشكال و ألوان الأثاثات تعطي انطباعات مختلفة و بالتالي تؤثر علي الطفل تأثيرات مختلفة . ففي كثير من الأحيان يجد الفرد منا نفسه متوافقا مع جو غرفة من الغرف أكثر من غيرها ، قادرا علي الأداء محققا للعديد من الإنجازات فيها أكثر من غيرها دون أن يتوصل إلي سبب ذلك . فقط يجيب عندما نسأله " أرتاح للعمل في جو هذه الحجرة" . بالتأكيد يعد شكل و لون و حجم الأثاثات عاملا مهما من العوامل التي توفر مثل هذا الارتياح أو عدم الارتياح .

فالأشكال الغريبة الغير مألوفة للأثاثات التي تحتوي علي العديد من البروز أو الانبعاج يمكن أن تمثل عاملا غريبا يعطي الفرد انطباعا بعدم الارتياح . كما أن حجم الأثاث يؤثر بشكل كبير في إنطباعات الطفل معطيا له الرغبة أو عدم الرغبة في الاستمرار . تخيل نفسك مثلا تجلس في كرسي صغير الحجم مما أنت عليه ، و تخيل مدي الضيق و عدم الارتياح الذي يمكن أن تشعر به من جراء ذلك . نفس الأمر بالنسبة للطفل عندما يجلس علي كرسي أصغر من حجمه أو يكبره بكثير بحيث لا يمكن له أن تلامس رجليه الأرض فيشعر بمدي ضألته و عدم قدرته علي أداء ما يطلب منه . و بالمثل ألوان الأثاثات التي لا يخفي علي أي منا مدي تأثيرها عليه و علي الحالة المزاجية له. كما يتحدد بناء علي طريقة انتظام الأثاثات و مكونات الفصل حجم الحيز المكاني المتاح للطفل لأداء النشاط. و بذلك يمكن لانتظام الأثاثات بالشكل المناسب أن تمثل إما عاملا مساعدا للمدرس للوصول إلي الهدف الذي ينشده من عملية التدريس أو عاملا معوقا نتيجة لعدم

انتظامها بالشكل الصحيح الذي يسمح بأكبر قدر من حرية الحركة و بما يتيح أكبر مساحة من الحيز المكاني .

- **المحددات التي تحدد طريقة انتظام الأثاث داخل الفصل :**

تحدد شكل انتظام أثاثات الفصل بناء علي :

١. عدد الأطفال المشاركين في النشاط .
٢. بمعني آخر هل سيندمج الأطفال في أنشطة جماعية (لمجموعة كبيرة من الأطفال ، مجموعة متوسطة العدد من الأطفال ، مجموعة محدودة العدد من الأطفال) .
٣. أم هل سيعمل الأطفال بشكل فردي .
٤. ما هي المساحة المناسبة لهذا العدد من الأطفال ؟
٥. أعمار الأطفال و أحجامهم .

حيث يجب علي المدرس أن يسأل نفسه قبل تنظيم أثاث الفصل و البدء بأداء النشاط :

١. ما هو سن الأطفال المشاركين في النشاط ؟
٢. ما هو حجم هؤلاء الأطفال ؟
٣. ما هو مقدار المساحة التي يمكن أن يتيحها لهم المدرس بحيث تكون كافية ومناسبة لأحجام أجسام هؤلاء الأطفال عند أداء النشاط؟

طبيعة النشاط . أنماط الحركة . طريقة تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض .

هل سينخرطون في نشاط :

- تعاوني ، تنافسي ، فردي .

ما هو مقدار الحيز المكاني المناسب لكل نشاط ؟

- ما هو الشكل الأمثل للأثاث (المقاعد ، الطرابيزات) الذي يجب أن يكون عليه الأثاث عند أداء النشاط ؟

ما هو مقدار الحركة الذي يقوم عليه النشاط ؟

- كبير ، صغير .

ما هو مقدار الحركة المطلوب من كل طفل ؟

- لكي يتأكد المدرس من توفير المدى الحركي المناسب لكم الحركة المطلوب منه .

ما هو شكل الأداء الحركي الذي يقوم عليه النشاط ؟

- عشوائي ، منتظم .
- دائري ، طولي ، عرضي .

ما هي طريقة تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض ؟

- شفهية ، حركية . و لأي مدي .
- طريقة تفاعل الأطفال مع المدرس .

ما هو دور المدرس أثناء أداء النشاط ؟

- توجيه (لفظي ، حركي) .
- مشاركة (لفظية ، حركية) .
- تنظيم (لفظي ، حركي) .

ما هو شكل الدعم أوالمساندة التي يمكن أن يقدمها المدرس للطفل ؟

- دعم بدني ، دعم لفظي .

ما هو مقدار المساعدة التي يحتاجها الطفل من المدرس ؟

- كلية ، جزئية .

كيف يمكن التأكد من رؤية أو سماع كل الأطفال للمدرس عند وجوب رؤية أو سماع الأطفال للمدرس ؟

كيف يمكن للمدرس الوصول لكل الأطفال و إمدادهم بالأدوات و الوسائل المطلوبة دون إعاقة سير النشاط ؟

- طبيعة الأدوات و طريقة استخدام الأطفال لهذه لأدوات .

ما هو نوع هذه الأدوات ، حجمها ، طبيعتها ؟

- صلبة ، سائلة .

كيفية إستخدام الطفل لهذه الأدوات ؟
وضعه من هذه الأدوات ؟
كيفية وصوله لها ؟

- **الأدوات :**

تعتبر الأدوات العامل المؤثر الأكثر ظهورا أثناء عملية التدريس سواء للمعاقين أو للأسوياء . فغالبا ما يركز المدرس علي ما سيمسك به الطفل أثناء أداء النشاط ، و طريقة استخدامه ، و ما سيقوله للطفل لكي يستخدم هذه الأداء بالشكل الأمثل . فتواجد هذه الأدوات بشكل ظاهر في يد الطفل و استخدام الطفل العملي لها قد رسخ الشعور لدي الكثيرين بأن استخدام هذه الأدوات بأفضل شكل هو العامل الأهم لضمان تعلم الطفل معطين هذا العامل القدر الأكبر من الاهتمام معطين باقي العوامل التي قد تدخل أو تساعد في عملية التعلم نصيبا أقل من الاهتمام . و هو إحساس جيد في حد ذاته فلا ننكر أهمية استخدام الأداة المناسبة ، وأهمية استخدامها الاستخدام الأمثل فما زالت الأدوات هي العامل الأهم في عملية التدريس و لا يضيرنا الاهتمام بها بشكل كبير و لكن ليس مع إهمال باقي العوامل التي تساعد علي إتمام عملية التعلم مما سبق ذكره .و من المهم بشكل كبير الاهتمام بمدي مناسبة الأدوات لبرامج الطفل . كما يجب الاهتمام بألوانها ، و أحجامها ، و متانتها ، و قدرتها علي التحمل ، وإمكانية تنظيفها . كما يراعي التنوع في استخدامها ، و مراعاة التوقيت الملائم لتقديمها .

- **طريقة جلوس الأطفال :**

تختلف طريقة جلوس الطفل المعاق عقلياًعن طريقة جلوس الطفل السوي بشكل كبير . فالطفل السوي قادرا في الكثير من الأحوال من الإعتدال في جلسته ، أو تحديد الوضع الأكثر ملائمة ، أو الإبتعاد عن عوامل التشتت التي يمكن أن تقلل من نسبة تركيزه بحيث يتمكن من الإستيعاب بأكبر قدر ممكن . إلا أن الطفل المعاق عقلياًقد لا يتمكن

من ضبط جلسته في كثير من الأحيان بحيث يحتاج إلي الكثير من وسائل المساعد التي يمكن أن تمكنه من الإعتدال بالشكل الملائم لعملية التدريس، كما أنه لا قد لا يمكنه في كثير من الأحيان تحديد الوضع (الأوضاع الوظيفية السابق الحديث عنها في النقطة السابقة) الأكثر ملائمة بالنسبة للنشاط الذي يؤديه خاصة لتعدد الأوضاع الوظيفية عند التدريس للمعاقين عقلياًنظرا لاختلاف مناهجه عن مناهج الأسوياء . كما أنه لا يتمكن أيضا من إبعاد نفسه عن عوامل التشتت التي يمكن أن تصرف انتباهه عن النشاط الذي يؤديه .

ملاحظات يجب علي المدرس إتباعها عند إختيار الوضع الوظيفي الأكير ملائمة للطفل:

١. الاعتدال في جلسته بما يسمح له بالمشاركة الفعالة في النشاط الذي يؤديه .
٢. اختيار الوضع الأكثر ملائمة لأداء للنشاط و الذي تتوافر فيه الشوط السابق الحديث عنها في نقطة الأوضاع الوظيفية .
٣. التوصل لأفضل طريقة للجلوس بحيث يبتعد بقدر الإمكان عن عوامل التشتت التي يمكن أن تؤثر علي أداءه أثناء أداء النشاط .

ومن المفروض علي المدرس توفير أكبر قدر من التركيز للطفل و إبعاده عن وسائل تشتيت الانتباه فيعمل علي إجلاس الطفل غير مواجه للأبواب أو الشبابيك بالفصل مع الحد بشكل كبير من المشتتات البصرية أو السمعية قدر الإمكان . و في حالات أخري طبقا لدرجة إعاقة الطفل يجب علي المدرس إحكام جلسة الطفل بحيث يسمح له بقدر قليل من الحركة خاصة في درجات الإعاقة الشديدة و عند وجود نشاط زائد لدي الطفل يستدعي إجلاس الطفل مع الحد من حرية حركته للتمكن من الإقلال من حركته الزائدة لما لذلك من تأثير سلبي علي الطفل أثناء الاندماج في عملية التعلم.

- **تكوين المجموعات داخل الفصل :**

ومن المهم أيضا إجلاس الطفل في مجموعة متوافقة معه في القدرات الحركية أو العقلية لكي يتماشى معهم في عملية التعلم . كما يتم تصنيف الأطفال في أحيان أخري طبقا للأعمار الزمنية لهم .

- **استمارات التسجيل و ملفات الأطفال :**

يجب علي المدرس وضع استمارات التسجيل التي يتم استخدامها باستمرار (مثل استمارات تحليل المهام ، استمارات الملاحظة) في مكان في متناول يد المدرس حتى يتمكن من الوصول إليه في أي توقيت يريده . كما يجب وضع قائمة بالبرامج التي يعمل بها الطفل و توقيتات العمل بها في مكان واضح من الفصل . في حين يجب علي المدرس عدم إخراج أي أوراق فيما عدا ذلك من استمارات أو أوراق ليس لها استخدام مباشر و دائم من المدرس خارج ملفات الأطفال .

يجب علي المدرس تنظيم ملفات الأطفال بشكل مناسب بحيث يكون في استطاعته التوصل إلي إي استمارة يريد التسجيل فيها في أي وقت من الأوقات . وليس هناك ترتيب معين يمكن أن نقول أنه الترتيب المثالي لملفات الأطفال فالأمر يرجع بشكل كبير إلي المدرس. فللمدرس مطلق الحرية في ترتيب أوراقه داخل الملف كما يريد و بما يؤدي إلي توصله إلي الأوراق المطلوبة في أسرع وقت ممكن .

- **التدريب الطبيعي و التدريب الصناعي :**

ويعد التدريب في البيئة الطبيعية و باستخدام الأدوات الطبيعية مبدأ من أهم المبادئ التي تتعامل مع الإمكانيات الفعلية للطفل المعاق عقلياًو تقدم أفضل طرق التدريس التي تناسب إمكانيات مثل هؤلاء الأطفال . فمدرس الأفراد الأسوياء و إن كان قادرا في بعض الأحيان علي تدريس المواد التعليمية بشكل نظري (نظرا لضعف الإمكانيات المادية مثلا ، أو لتعذر تعريض الطفل للخبرات الواقعية مباشرة)

تاركا للطفل السوي مهمة البحث عن الخبرة الحقيقية في الطبيعة و تطبيق المواد النظرية التي أكسبه إياها المدرس علي الطبيعة فيما بعد و تعميم تلك الخبرات ، أو لتخيل هذه المواد الأكاديمية و رسم الصورة المناسبة عنها في ذهنه و التعامل معها بشكل مناسب . إلا أن الأمور لا يمكن أن تسير بمثل هذا النسق عند التعامل مع الأفراد المعاقين عقلياً.

لذلك فإنه من الأفضل تعريض الطفل المعاق عقلياًللظروف و العوامل الطبيعية و للخبرات التي سيجدها في الطبيعة بشكل مباشر و واقعي قدر الإمكان . فعند تدريس المدرس لفاكهة من الفواكه مثلا يفضل تعريف الطفل علي هذه الفاكهة من خلال التعرض المباشر لها بدلا من عرض صورة لها مثلا . فيعمل المدرس علي لمس الطفل للفاكهة ، شم الطفل للفاكهة ، تذوق الطفل للفاكهة . عند تدريس المدرس مفهوم مثل الخشن و الناعم . يفضل أن يخرج المدرس بالطفل للبيئة الطبيعية خارج الفصل فيجعله يلمس حبات الرمال علي أنه شئ خشن يلمس جذوع الأشجار علي أنها شئ خشن ، في حين يلمس أوراق الأشجار الناعمة علي أنها أشياء ناعمة . يلمس القطن علي أنه شئ ناعم . و غيرها من الأساليب التي يمكن للمدرس فيها تعريض الطفل للأشياء مباشرة بحيث يعمل علي إبعاد الطفل عن إي قيود يمكن أن تحول بينه و بين البيئة الطبيعية التي يمكن أن يتعرض فيها للخبرة المباشرة .

كما أنه من المفضل أن يستغل المدرس الذكي المواقف الطبيعية قدر الإمكان لدفع الطفل علي أداء ما تدرب عليه داخل الفصل. فمن المفضل استغلال مهارات مثل مهارات لبس و خلع الملابس أثناء التحضير لحصة التربية الرياضية مثلا . و من المحبذ أن يدفع المدرس الطفل لأداء مثل هذه المهارات بحضور من هم أعلي مستوي منه في المهارة (أطفال أفضل في المستوي ، أو من البالغين) . كما أنه من المفضل أن يختار المدرس المهارات الأكثر قيمة في ثقافة

المجتمع ليكسب الطفل إياها بما يعمل علي حيازة الطفل لمكانة اجتماعية أفضل و قبول أكثر من أفراد المجتمع عند أداء هذه المهارات .و يتمثل الفرق بين التدريب الطبيعي و الصناعي:

تدريب طبيعي	التدريب الصناعي
الاتصال المباشر بالخبرة . يساهم في الحفاظ علي المعلومة و استرجاعها بسهولة. إمكانية تعميم المعلومات المكتسبة بسهولة إمكانية استخدام الأدوات الطبيعية كوسيلة تدعيم . أوفر في خطوات التعلم . غير متاح في بعض الأحيان .	نتيجة لعدم الاتصال المباشر بالخبرة . يصعب الحفاظ علي المعلومة واسترجاعها بسهولة . إمكانية تعميم المعلومات المكتسبة أصعب يصعب استخدام الأدوات كوسيلة للتدعيم . خطوات التعلم من خلاله أكثر . متاح بشكل كبير في حالة توافر الإمكانيات المادية .

– **مبدأ " بيئة أقل قيودا " :**

مفهوم عبرت عنه المحاكم الأمريكية عام ١٩٧٠ ينص علي أن كل شخص معوق يجب أن يتعلم أو يعمل في موقف و جو عادي بقدر الإمكان حتى لا نعمق فيه الشعور بالدونية بالنسبة لأقرانه .

التدريب في جماعة ، و العمل الفردي :

ويتميز التدريب في جماعة بشكل كبير عن التدريب الفردي .

فالتدريب في جماعة يعمل علي :

١- التدريس بمساعدة الأقران .
٢- تكرار المهارة لأكثر من مرة عند تدريس المهارات لمجموع الأطفال يعمل علي إكساب المهارات للأطفال بشكل أسرع .
٣- تدعيم الزملاء للزملاء .
٤- تنمية روح الألفة و الروح الاجتماعية و روح المشاركة .

٥- إشاعة جو المرح و السرور بين الأطفال .
٦- إلا أنه في بعض الأحيان يفضل تدريب الطفل بصفة فردية عند التعامل مع الحالات الصعبة او الحالات التي تتطلب العمل بصورة مكثفة ، في درجات الإعاقة الشديدة ، أو عند التعامل مع حالات فردية لإعدادها لبرامج محددة .

- **أربع خطوات أساسية لإنجاز عملية تعلم ناجحة :**

تمر عملية تعليم الأفراد المعاقين عقلياًبالعديد من الخطوات التي لا يتم اكتمال عملية التعلم إلا باكتمال هذه الخطوات . و لا تختلف هذه المراحل اختلافا كبيرا عن مراحل التعلم الخاصة بالأسوياء إلا في مرحلة واحدة . إلا أنه في حين يمكن لنا المرور بمرحلة أو اثنين من مراحل التعلم عن تعليم الأطفال الأسوياء تاركين المرحلة أو المرحلتين التاليتين دون إتمام معتمدين علي قدرات الطفل السوي علي إتمام مثل هذه المراحل مع الأداء بمرور الوقت نظرا لارتفاع قدراته العقلية . إلا أنه لا يمكن لنا إتباع مثل هذا الإسلوب عند التدريس للطفل المعاق عقلياً. فلكي تكتمل عملية التعليم للطفل المعاق عقلياًيجب أن يتأكد المدرس من مرور الطفل المعاق عقلياًبكل هذه المراحل التعليمية، و بنفس الترتيب دون التغاضي عن عدم المرور بأي واحدة من هذه المراحل ، و إتمامه لها.

ولكي يتم الطفل عملية التعلم يجب أن يمر براحل التعلم الآتية :

- **مرحلة الاكتساب " Acquisition ":**

و هي المرحلة التي يتم فيها تعريف الطفل بالمهارة بشكل أولي ، و التعرف علي خطواتها ، و مدي تعقدها . و يؤدي الطفل في هذه المرحلة المهارة لأول مرة . و تعتبر هذه المرحلة من أصعب مراحل التعلم حيث يتحدد عليها بشكل كبير الصورة التي يكونها ذهن الطفل عن المهارة كما يتحدد خلالها أيضا مدي حب الطفل للمهارة و رغبته في تكرار أدائها مرة أخري من عدمه .

وتأتي صعوبة هذه المرحلة في أنه بالرغم من أن المدرس لا يجب أن يركز علي درجة إتقان الطفل للمهارة تاركا إياه ليؤديها كما تسمح له إمكانياته حتى لا يشعر الطفل بوجود الضغط عليه مما يؤدي إلي تكون خبرة سيئة لديه عن هذه المهمة إلا أنه مازال يجب عليه الحفاظ علي أداء الطفل السليم للمهارة حتى لا تتكون لديه خبرة سيئة باكتساب مهارات مشوهة تستمر معه بعد ذلك و يصعب تغييرها في الراحل التالية في حالة ترسخ طريقة الأداء السيئة لدي الطفل .

- **مرحلة الإتقان " Fluency ":**

وتلي هذه المرحلة مرحلة الاكتساب الأولي للمهارات و التي تم فيها تعرف الطفل مبدئيا علي المهارات . و يحاول المدرس في هذه المرحلة الوصول بالطفل إلي درجة من الإتقان و التجويد للمهارات التي تعلمها الطفل حيث أن اكتساب الطفل المبدئي للمهارات قد يكون ضعيفا . و إن كان المدرس قد تغاضي عن هذا البطيء في الأداء في المراحل الأولي من التعلم إلا أن استمرار الطفل علي هذا الأداء البطيء لا يمكن أن يعد شيئا مقبولا في المراحل المتقدمة . و يرتكز المدرس علي عنصرين أساسيين للوصول إلي مرحلة الإتقان و هما (الجودة و السرعة) . ويكتمل الوصول بالطفل إلي مرحلة الإتقان بوصول الطفل إلي درجة مرضية للمدرس في الأداء فيما يتعلق بهذين العنصرين .

- **مرحلة الحفاظ علي المعلومة :**

ويتم في هذه المرحلة محاولة الحفاظ علي مكتسبات الطفل من المهارات و الخبرات التي اكتسبها في المرحلتين السابقتين نظرا لما قد يتعرض له الطفل من نسيان للمعلومات لما لديه من قصور في المهارات العقلية و خاصة المهارات المتعلقة بمهارة التذكر . و يتم الحفاظ علي المعلومات في هذه المرحلة عن طريق التكرار و الاستخدام المستمر لما اكتسبه الطفل من مهارات بما لا يسمح له

بنسيان أو فقدان أي من المعلومات التي اكتسبها في المرحلتين السابقتين.

- **مرحلة التعميم :**

وتعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل التعلم حيث تمكن الطفل من توظيف المهارات التي تعلمها و تمكنه من استخدامها في مكانها الصحيح التي يجب عليه استخدامها فيها . ويمكننا تعريف التعميم علي أنه قدرة الطفل علي تطبيق الخبرات التي اكتسبها من خلال تدريب معين علي المواقف المشابهة التي قد تواجهه و يحتاج فيها إلي استخدام نفس الخبرات أو المهارات التي اكتسبها أثناء التدريب في أي مكان ، وفي أي وقت ، و تحت أي ظروف . ويمكن للمدرس تعميم الخبرات للطفل عن طريق العديد من الوسائل . منها :

١. أداء المهارة في أماكن مختلفة .
٢. أداء المهارة في أوقات مختلفة .
٣. أداء المهارة مع أفراد مختلفين .
٤. أداء المهارة باستخدام أدوات مختلفة .
٥. الحفاظ علي نفس سرعات الأداء و درجات الإجادة العالية التي توصل إليها الطفل خلال مرحلة الإتقان .

ويجب علي المدرس الترفق بالطفل المعاق عقلياًو التعامل معه قدر الإمكان بشيء من الرفق و اللين و عدم الجنوح إلي استخدام وسائل أكثر شدة أو عنفا خوفا من أن تؤدي بالطفل إلي أن يتجه إلي مقابلة العنف بعنف مقابل . أو إلي الانطواء لما تحدثنا عنه من انخفاض لمفهوم الذات لدي الأفراد المعاقين عقلياً.

- **الصبر :**

فالمبدأ الأول و هو الرفق عامل مهم لا يمكن التعامل مع الفرد المعاق عقلياًدون استخدامها . و هو مبدأ ينبع من الإيمان الداخلي للمدرس بأن ما يفعله شئ يثاب عليه في المقام الأول من الخالق عز و

جل قبل أن يعتبر عملا يأخذ عليه المدرس أجرا أيا كان هذا الأجر . فتحمل المدرس لما يمكن أن يلقاه من متاعب نتيجة التعامل مع الطفل لمعاق عقلياًخاصة في حالات الإعاقة العقلية الشديدة التي تقترن بسلوكيات تدميرية أو إيذاء للذات أو إيذاء للآخرين لا يمكن أن ينبع من أي شئ إلا من إيمان المدرس بأن مثل هذا الطفل الجانح لن يستطيع أحد التعامل معه أفضل من المدرس لكي يصبح في يوم من الأيام فردا أقل عنفا و أقل تدميرية و في حالات أفضل فردا معتمدا علي ذاته منتجا إن أمكن . فإن لم يتحمله المدرس فمن لهذا الطفل في هذه الدنيا يتمكن من الوصول به إلي النتيجة السامية التي تحدثنا عنها فيما سبق ؟ من هو الفرد الذي لديه الدراية و الخبرة الكافية و الصبر لإتمام هذا الهدف السامي ؟ . لذلك يجب علي المدرس الترفق بالطفل قدر الإمكان لأن المدرس يعلم أن هذا الطفل و إن فعل شيئا غير ملائم فهو شئ خارج عن إرادته .

وأن عليه أن يتحمل و أن يصبر في سبيل ما ينتظره من أجر و من ثواب . هذا بالإضافة إلي إحساس المدرس في النهاية بالتميز بالتمكن من صنع ما لا يستطيع غيره صنعه . و بأنه علي درجة من العلم لم تؤتي لأحد غيره من العامة . كل هذا يجب أن يتم بشيء من الرفق و اللين حتى لا يجنح الطفل إلي ارتكاب سلوك عنيف أو إلي الانطواء نتيجة تعامل المدرس معه بشيء من العنف .

– **التكرار :**

تمكن سرنديك و هو من علماء المدرسة السلوكية في علم النفس من إجراء تجاربه علي قطته المشهورة و تمكن في النهاية من التوصل إلي أن القطة قد تمكنت في المرات النهائية للتجربة من فتح باب القفص للخروج و الحصول علي السمكة التي تريدها في عدد محاولات أقل من عدد المحاولات التي استخدمتها في المرات الأولي لفتح الباب و ذلك بمرور الوقت و تكرار القطة للحدث (فتح باب

القفص) لتمكنها منه نظرا لتكرار أداءه للعديد من المرات . و يمكننا أن نجزم بأن ما حدث مع القطة يحدث مع الأفراد الطبيعيين كما يحدث مع الأفراد المعاقين عقلياً. و إن كان المعاقين عقلياًفي حاجة إلي الاعتماد علي هذه النظرية في التعليم أكثر من غيرهم لما يمكن للتكرار أن يحدثه من أثر كبير علي أداء العمل من إتقان الفرد المعاق عقلياًللعمل الذي يتدرب عليه بنسب تكرار عالية . فالفرد المعاق عقلياًليس مؤهلا للتجديد و التعامل مع ما يستجد من متغيرات . و إنما هو محدد بشكل كبير بما تدرب علي أداءه نمطيا دون إحداث أي تجديد أو تغيير لما يمكن أن يحدثه ذلك له من ارتباك . خاصة في حالة التدرب عليه بنسب تكرار عالية و تعوده عليه بشكل كبير .

- **تشجيع الطفل علي التعلم من تلقاء نفسه :**

يرتبط تعلم الطفل في كثير من الأحيان بمدي تشجيع المدرس للطفل علي التعلم . حيث أن الطفل لن يسعي من تلقاء نفسه إلي تعلم أشياء غريبة و صعبة . فالطفل السوي وحده خاصة بعد النضج هو القادر علي التخطيط لتعلم ما يجهله مدركا أن تعلم هذه الأشياء الجديد حتى و إن كان ذو مشقة عليه فإنه في صالحه ومن المفيد له تعلمه لما له من أثر إيجابي و مفيد عليه أو علي مستقبلة في المستقبل. إلا أن الطفل المعاق عقلياًلا تؤهله قدراته العقلية المحدودة من التخطيط للتعلم. فهو لا يعرف ما يفيده و ما لا يفيده ، كما أنه ليس قادرا علي التخطيط للتعلم من حيث السعي إلي مصادر المعرفة أو التخطيط لاكتساب المعرفة بمختلف الوسائل، كما أنه ليس قادرا علي التعامل مع عوامل الإحباط النفسية التي يمكن أن تقابله أثناء عملية التعلم و دفع نفسه بالتشجيع الذاتي إلي التغلب علي هذه العوامل المحبطة و التغلب عليها لاكتساب المواد العلمية أو المعرفية . لذلك كان لزاما علي المدرس تشجيع الطفل و دفعه إلي التحصيل و التدريب قدر الإمكان . و تختلف وسائل التشجيع من مدرس لآخر كما يختلف جو الفصل

الناتج عن هذا التشجيع من مدرس لآخر . فهناك فصول يشيع فيها جو المرح دائما نتيجة لإسلوب المدرس المميز في حث الأطفال علي التعلم في حين أن هناك فصول أخري تفتقر إلي الحياة نتيجة لعدم استخدام وسائل التشجيع هذه بشكل مناسب أو نتيجة لافتقار المدرس نفسه لهذه الروح.

- **تقدير البعد النفسي للطفل المعاق عقلياً :**

إذا كان المدرس مطالبا بتشجيع الطفل علي التحصيل فليس مطلوبا من المدرس دفع الطفل إلي التعلم علي الدوام و في كل الحالات النفسية و المزاجية و الصحية . ففي الكثير من الأحيان يجب علي المدرس تقدير الحالة المزاجية للطفل و أنه لا يريد أن يتدرب في هذا الوقت لأسباب معينة . لذلك يجب علي المدرس إما يحاول أن يثير دافعا داخليا لدي الطفل بحيث تصبح الرغبة في التعلم تشكل دافعا داخليا لدي الطفل لكي يتعلم من تلقاء نفسه . أو أنه يجب عليه عدم الضغط علي الطفل لكي يتعلم فالطفل لي يتعلم شيئا مادام ليس راغبا في هذا و أنه لو لم يرغب هو في التعلم من تلقاء نفسه بدافع ذاتي في اللعب أو في مقابل المكافأة أو في سبيل الوصول إلي متعة يريدها فليس هناك قوة علي وجه الأرض يمكن أن تدفعه لذلك و أن كل ما سيكتسبه سيكون أداء أجوف تحت ضغط و لن يؤدي إلي شئ حقيقي . ففي بعض الحالات أثناء اليوم الدراسي يجب علي المدرس أن يترك الطفل ليمارس نشاطا حرا أو ليأخذ قسطا من الراحة نتيجة لعدم توافق حالته المزاجية أو نتيجة لإحساسه ببعض الإجهاد أو نتيجة لشعوره بالمرض .

كما أن علي المدرس اغتنام اللحظات التي يكون فيها الطفل في حالة مزاجية جيدة وقادرا علي الأداء بشكل مناسب لتحقيق أكبر قدر من الاستيعاب و التحصيل. إلا أنه لا يجب علي المدرس أن لا ينخدع بادعاءات الأطفال بعدم الرغبة في العمل نتيجة لأي سبب من

الأسباب في بعض الأحيان . حيث يمكن للأطفال في الكثير من الأحيان إدعاء المرض أو عدم الرغبة في عدم العمل نتيجة للإجهاد نتيجة لصعوبة النشاط أو نتيجة لكونه نشاطا غير محبب لهم . في هذه الحالات لا يجب علي المدرس الانسياق وراء هذه المطالب و الوقوف أمامها في حسم .إلا أنه في الحالات التي يستشعر فيها المدرس عدم رغبة الطفل في العمل نتيجة لأسباب واقعية يجب عليه احترام هذه الرغبة و ترك الطفل ليمارس ما يريد من الأنشطة أو لكي يستريح .

- **العلاقة الودودة مع الطفل المعاق عقلياً :**

من المهم أن يحافظ المدرس علي علاقته بالطفل حيث يجب عليه أن يظهر للطفل مدي اهتمامه به و خوفه عليه فالأطفال في هذا متساوون معاقين عقلياًو غير معاقين فهم يشعرون بمن يحبهم و يقدرونه و يخافون عليه قدر خوفه عليهم ، ويحبونه قدر حبه لهم . لذلك حاول إظهار مشاعرك الصادقة لهم و مقدار خوفك و عطفك عليهم فلذلك أكبر الأثر في حرصهم علي طاعتك و رغبتهم في إرضاءك و عدم مخالفة أوامرك.

كما يجب عليك أن تحرص علي مساحة من الاحترام المتبادل بينك و بين أطفالك. فليس لدي الأطفال أدني استعداد لتحمل المشاق من أجل من يشعرون بضعف شخصيته وعدم قدرته علي السيطرة . فكما يتعاملون بقدر من الود من يشعرون بحرصه عليهم فإنهم يتعاملون بنفس القدر من الاحترام مع من يشعرون بقدرته علي الردع . لذلك يجب علي المدرس الحفاظ علي مساحة من الجدية يتمكن بها من السيطرة علي الفصل وتسيير شؤونه .

ومن المهم أن يعامل المدرس الطفل كما يجب عليه أن يعامله طبقا للعمر الزمني للطفل. فلا يصح للمدرس أن يتعامل مع الطفل علي أنه فرد بالغ طالبا منه الالتزام بعدم الحركة في حين أن العمر الزمني للطفل يفرض عليه النشاط و الحركة و حب الاستكشاف وفي حين

إتباع الطفل لغير هذا المسلك يندرج الطفل تحت حالة اللاسواء . كما أنه ليس من الصحيح أن يعامل المدرس الفرد المعاق عقلياًعلي أنه طفل حتى و إن كان معاق عقلياً. فالمدرس و إن كان يجب عليه ألا يتعامل مع الطفل بقدر كبير من الشدة إلا أنه في الوقت لا يجب عليه تدليل الفرد المعاق عقلياًإلي الحد الذي يصبح معه الفرد المعاق عقلياًطفلا مهما تقدم به العمر . فمعاملة المدرس للفرد المعاق عقلياًالبالغ علي أنه ما زال طفلا يكسب هذا الفرد سمات الأطفال و طريقة تصرفهم مؤديا به إلي عدم النضج و الاستمرار في هذه المرحلة من مراحل النمو غير قادرا علي تخطيها مهما تقدم به الزمن ، كما أنها ترسخ فكرة أنه مازال طفل في أذهان المجتمع الخارجي بما يضر بصورة الفرد المعاق عقلياًالبالغ و يؤثر علي صورته اجتماعيا مؤديا إلي عدم اكتسابه المكانة الاجتماعية الملائمة لسنه نتيجة لاعتياده علي مثل هذه الأفعال الطفولية بالرغم من تقدم العمر به .

ومن المهم للمدرس أن يتمتع بإيمان كبير بأنه ما دام قد قام بعملية تقييم صحيحة و أنه قد إختار البرامج الأكثر ملائمة لقدرات الطفل الفعلية فهناك وسيلة لإكساب الطفل ما يريد المدرس من معلومات و مهارات . لذلك يجب علي المدرس عند عدم إنجاز الطفل لما خطط له المدرس أن يتوقف قليلا ليقيم السياسات و يحدد البدائل و ليقرر ما يجب عليه تطبيقه فعليا لكي لا يستنفذ وقت الطفل في تدريس ما لا يمكن للطفل أن يتم إنجازه. كما أنه يجب علي المدرس أن يكون علي وعي كامل بأن تغيير الخطط أمر وارد عند التعامل مع الفرد المعاق عقلياًو لكن بعد إستنفاذ كل المحاولات و بذل كل ما يمكن من مجهود فيما وضعه المدرس أولا و إن لم يكن فلا مفر من التغيير ما دام هذا التغيير في حدود المعقول .

الباب الثالث

أولاً : كيفية عمل برامج للمعاقين عقلياً :

تختلف أهداف العملية التعليمية للأفراد المعاقين عقلياًعن أهداف العملية التعليمية للأفراد الأسوياء و ذلك لاختلاف " طبيعة " الأفراد المعاقين عقلياًعن " طبيعة " الأفراد الأسوياء . مما يترتب عليه تغير محتويات المناهج التعليمية و مكوناتها . و لقد عبر الكاتب " Ellis " (١٩٧٥) عن طبيعة الأفراد المعاقين وواقع العملية التعليمية بالنسبة لهم بمنتهى الواقعية و كأفضل ما يكون حين قال :" لم أري في كل حياتي حالة واحدة أصبح فيها الفرد المعاق عقلياًفردا عاديا عن طريق التدريب و الوسائل التربوية و لكن شاهدت أفرادا كثيرين قد تحسنت قدراتهم . فالطفل الذي يعاني من إعاقة شديدة و الذي يتعلم كيف يأكل مستقلا ، و يلبس ، و ينظف نفسه و يتحكم في تنظيم عملية الإخراج ، يعتبر قد حصل علي ما يحصل عليه الآخرين من شهادات جامعية .

يجب أن نكون واقعيين عي هذا المجال ، و نتجنب الشعارات العاطفية و نحدد أهداف يمكن تحقيقها . لذا يجب أن نحكم علي ما قد تم إنجازه ليس بمعيار ما ينجزه الناس (العاديين) ولكن بمعيار أهمية تلك الإنجازات في حياة هذا الفرد المعاق ، في كيانه كإنسان و في سعادته.

ومن هنا فقد أوضح "Ellis" في مقولته أن الهدف من تعليم وتدريب الأفراد المعاقين عقلياًليس أن يصبح الفرد المعاق عقلياًعلى درجة ذكاء عالية مثل الأفراد العاديين، فلم نري هذا يحدث ، كما أنه مستبعد الحدوث ، كما أن هذا ليس أمرا مهما إذا نظرنا للأمور من جانب آخر، فقد حبا الله كل منا بكم معين من القدرات يختلف تماما عن الآخرين ، و علينا أن نتعايش مع هذا الواقع و أن نتعامل معه بمنتهى الحكمة ، لذلك فان إعداد الفرد المعاق عقلياًليكون علي درجة عالية من

الذكاء لا يعد الهدف الأساسي من عمليه تدريب و تعليم الأفراد المعاقين عقلياً، وإنما ما يعد أمرا مهما و ما هو متعارف عليه في مفردات أي عملية تعليمية أن الهدف الأساسي لأي عمليه تعليمية هو خلق فرد صالح في المجتمع في المقام الأول و هذا هو المهم ، فأن يكون الفرد المعاق عقلياًقادر على خدمة نفسه ، معتمدا علي ذاته قادرا علي الوفاء بمتطلباته الشخصية باستقلال كاملا أو جزئيا طبقا لقدراته و مهارات العقلية و البدنية و الجسمانية ، مندمج اجتماعيا لا يعاني من أي مشكلات سلوكية قدر بما يمنع اندماجه في المجتمع أو يؤدي إلي نفور المحيطين به منه ، تنمية القدرات العقلية و الجسمانية قدر الإمكان ، مزودا بمبادئ القراءة و الكتابة و مبادئ المهارات الأكاديمية البسيطة التي قد يحتاج أليها خلال معاملاته البسيطة داخل المجتمع ، يعمل في مهنة مناسبة تناسب قدراته إن أمكن تعد الأهداف الرئيسية لعملية تعليم المعاقين عقلياً. و من هنا يجب علي أن تكون المحتويات التعليمية التي تحتوي عليها مناهج الأفراد المعاقين عقلياًتعبر عن الأهداف السابقة التي تحدثنا عنها ، و أعتقد أنها أهداف مناسبة ترضي أي فرد عادل في حكمه ينظر للأمور نظرة سليمة و يراعي تفاوت القدرات التي منحها لنا الله .

كما يتفاوت الكم و المضمون في المحتويات التعليمية لمنهج كل طفل من الأطفال المعاقين عقلياًبما يتلاءم مع قدرات و إمكانيات الطفل العقلية ، الجسمانية ، السلوكية . و بما يتلاءم مع بيئته بحيث يكون متوافقا معها و ليس على اعتبار انه قوالب تدريسية جامدة تصلح لكل البيئات بصرف النظر عن السمات و الخصائص المميزة لكل بيئة و بما يتوافق مع عادات و تقاليد كلا من هذه البيئات .

- **محتوي المنهج التعليمي للمعاقين عقلياً:**

بناء علي ما سبق أن تحدثنا عنه يمكننا أن نستنتج أن مجالات التدريس للأفراد المعاقين عقلياًو التي يجب أن يتضمنها المحتوي

التعليمي بالنسبة للعملية التعليمية للطفل المعاق عقلياًلن تخرج عن مهارات الحياة الأساسية التي يمكن أن تمكنه من أن يحيا بشكل مناسب و التي يتحقق بها أهداف العملية التعليمية التي سبق و تحدثنا عنها من اكتساب مهارات الحياة البسيطة بحيث يكون كما ذكرنا قادر على خدمة نفسه ، معتمدا علي ذاته قادرا علي الوفاء بمتطلباته الشخصية باستقلال كاملا أو جزئيا طبقا لقدراته و مهارات العقلية و البدنية و الجسمانية ، مندمج اجتماعيا لا يعاني من أي مشكلات سلوكية قدر بما يمنع اندماجه في المجتمع أو نفور المحيطين به منه، تنمية القدرات العقلية و الجسمانية قدر الإمكان ، مزود بمبادئ القراءة و الكتابة و مبادئ المهارات الأكاديمية البسيطة التي قد يحتاج أليها خلال معاملاته البسيطة داخل المجتمع التمهيد لالحاقه بمهنه مناسبة لقدراته إن أمكن . و من هنا يمكننا أن نستنتج أن محتويات المناهج التعليمية للأطفال المعاقين عقلياًيمكن أن تقع في مجالات :

أنشطة الحياة اليومية :

أنشطة حياة يومية أساسية (داخل المنزل) :

- **أنشطة الرعاية الذاتية :**

تمثل أنشطة الرعاية الذاتية أحد أهم أنشطة التدريس للأفراد المعاقين عقليا حيث تعتبر أول و ابسط المكتسبات التي يكتسبها الطفل من أسرته . كما تعتبر من أهم مكتسبات الطفل من الأسرة في الفترة الأولي من حياته حيث تمثل الخطوة الأولي للاعتماد على الذات و الاستقلال عن الأسرة و رفع بعض عبئ التربية الأبوين .

ومن هنا فلا يبدأ الطفل في اكتساب مكانته الاجتماعية بين أفراد الأسرة أو المجتمع إلا بتمكنه من هذه المهارات . إلا انه بينما يكتسب الطفل العادي مثل هذه المهارات بسهوله من خلال التقليد أو المحاكاة أو من خلال تعليم بسيط من الأسرة و خاصة الأم أو الاخوة حيث تمكن قدرات الطفل السوي العقلية و الجسمية من رصد البيئة

المحيطة و اكتساب هذه المهارات من خلال التقليد أو المحاكاة كما ذكرنا تختلف الأمور بالنسبة للطفل المعاق . حيث يحتاج الطفل المعاق عقليا أن نبذل معه جهدا كبيرا لكي يتمكن من هذه المهارات و لكي يتمكن من أداءها بشكل سليم .

وتتضمن هذه الأنشطة أنشطه رئيسيه منها تناول الطعام ، ارتداء الملابس ، استخدام المرحاض ، العناية بالنظافة الشخصية الاستحمام ، تصفيف الشعر ، غسيل اليدين ، غسيل الوجه و الأسنان، و غيرها من المهارات التي يجب أن يؤديها الفرد لكي يكون معتمدا علي نفسه بشكل كامل .

- **الأنشطة المنزلية :**

تعد الأنشطة المنزلية أول الأنشطة التي يتفاعل فيها الفرد مع بيئته المحيطة بمكان إقامته ويعتبر تأثير الفرد و تأثره بهذه الأنشطة عامل مهم من عوامل نضوج الفرد و البعد عن العزلة و إكساب المهارات الأولية للتعامل مع هذه البيئة كما أن تمكنه من هذه الأنشطة يضفي بعدا اجتماعيا مهما علي حياة الفرد حيث أن أداء الفرد لمتطلباته اليومية داخل بيئته و الوفاء باحتياجاته والتزاماته الشخصية الضرورية للحياة تعطي الفرد مصداقية اجتماعية داخل المجتمع و تتعدد هذه الأنشطة بحيث تشمل تنظيف المنزل ، غسيل و كي الملابس ، أعمال المطبخ ، استخدام الأجهزة المنزلية ، الوقاية من الحوادث المنزلية ، و غيرها من الأنشطة المنزلية التي يحتاج الفرد لأدائها داخل المنزل .

- **أنشطة خارج المنزل :**

وتتضمن مهارات التعامل مع محيط البيئة خارج المنزل والتي يتعامل فيها الطفل مع البيئة المحيطة بها الأكثر اتساعا . وتعتبر هذه المهارات من أهم المهارات لكي يصل إلى درجة الاستقلالية الكاملة بحيث يتمكن من الخروج خارج المنزل و الوفاء بمتطلباته الشخصية

وتتضمن مثل هذه المهارات مهارات التعامل مع البيئة و الوفاء بمتطلباته الشخصية خارج المنزل .

وتتضمن مثل هذه المهارات ، مهارات التجول خارج المنزل في البيئة المحيطة بالطفل ، و التعرف علي الطبيعة الجغرافية لهذه البيئة ، والتعرف على كيفيه التعامل مع القوانين و القواعد التي تنظم هذه البيئة فمثلا التعرف علي شوارع المنطقة المحيطة بمسكن الطفل و أسماء هذه الشوارع ، إشارات المرور ، وسائل المواصلات، طرق عبور الشارع و بالمثل التعرف علي مكونات البيئة خارج المنزل من مؤسسات، أصحاب مهن ، طبيعة كل مهنة ، و مدي احتياجنا لكل مهنة، أوقات احتياجنا لكل مهنة ، المهارات التي يجب أن نتحلي بها عند التعامل مع هؤلاء من مهارات شراء و التعامل بالنقود ، مهارات لفرز الصالح و التالف ، هذا بالإضافة إلى الترويح وشغل أوقات الفراغ خارج المنزل .

- **المواد الإدراكية :**

تعتبر المواد الإدراكية من أهم المواد التعليمية التي يجب ان يتضمنها المحتوي التعليمي لمناهج الأفراد المعاقين عقلياًلما تتطلبه طبيعة الأفراد المعاقين عقلياًالتركيز على هذا الجانب نظرا للانخفاض القدرات العقلية للأطفال المعاقين عقلياًمما يترتب عليه انخفاض القدرة على الرصد و الاستنتاج و تحليل البيئة المحيطة بهم . ومن ثم و جب توضيح حقائق هذه البيئة للطفل و إكسابه مفاهيمها بشكل مباشر، مبسط ، وبصورة أكثر وضوحا حيث انه لن يستطيع التوصل إليها بمفرده أو عن طريق الرصد المباشر للبيئة المحيطة و مفرداتها و ظواهرها ، و من أمثلة المفاهيم الإدراكية التي يمكن أن ندرسها للطفل مفاهيم مثل الساخن و البارد ، الخشن و الناعم، داخل و خارج اسفل واعلي ، الألوان ، الأحجام وغيرها من المفاهيم التي ترتبط بالبيئة المحيطة بالطفل و لا يستغني عنها خلال تعامله معها .

وتأتى أهميه هذه المفاهيم نظرا للارتباطها المباشر بالطفل و بيئته وعدم قدرته على أن يتحاشها أو ألا يتعامل معها فتعامله و تفاعله مع هذه المفاهيم أساسيه كما أنها ضرورية لضمان سلامة و أمان الطفل فمفاهيم مثل خشن و ناعم ، ساخن و بارد ضرورية جدا لضمان سلامة و أمن الطفل و الحفاظ عليه دون إصابات جسدية ناتجة عن عدم تقدير المخاطر المحيطة به في البيئة المحيطة ، هذا و يشمل تدريس المواد الإدراكية أيضا علي تدريس برامج لتنمية القدرات والمهارات العقلية مثل مهارات الانتباه ، التركيز ، التصنيف ، الترتيب، التسلسل ، ... و غيرها من المهارات العقلية التي قد نجد بها قصور لدي الطفل.

- **أنشطة تنمية الحواس :**

تعتبر حواس الإنسان هي نافذة الإنسان علي العالم و التي يتعرف من خلالها علي البيئة المحيطة به . و في حين تعد عملية " التعدد في استخدام الحواس في التعليم " مهمة بالنسبة للأسوياء . تكتسب هذه العملية أهمية خاصة بالنسبة للأفراد المعاقين عقلياً.ففي حين تنمو الحاسة و المهارات المرتبطة بها بشكل مناسب لدي الطفل السوي من خلال إحتكاك الطفل بالبيئة المحيطة و تعامله معها و محاولة الطفل التأثير علي هذه البيئة و التعرف عليها و إكتساب مفرداتها لا تنمو المهارات الحسية بالنسبة للطفل المعاق عقلياًبمثل هذا النسق نظرا لوجود قصور في القدرات التشريحية للأجهزة البيولوجية للحاسة أو نتيجة لضعف القدرات العقلية لدي الطفل مما يؤدي إلي عدم تمكن مخ الطفل من التعامل مع الإشارات العصبية و بالتالي المعلومات الحسية التي نقلتها أجهزة الحاسة لمناطق المخ التي تتحكم في هذه الحاسة.

وتعد أنشطة تنمية الحواس من الأنشطة التعليمية التي يمكن أن ينمي من خلالها المدرس مهارات الطفل المعاق عقلياًفيما يتعلق بمهارات الإدراك و التمييز و الذاكرة الحسية لكل حاسة من الحواس

الخمس بالإضافة للمهارات الفرعية للحواس المرتبطة بهذه الحواس (مثلا الإدراك البصري للأشكال او الخطوط ، التمييز السمعي لطبقة الصوت أو شدة الصوت ، ذاكرة التذوق للمذاقات المختلفة) .

فغالبا ما تقترن الإعاقة العقلية بقصور في وظائف الحواس ، و غالبا ما يساعد استخدام أكثر من قناة حسية في التدريس الطفل المعاق عقلياًعلي تعويض الضعف في المعلومات المكتسبة بسبب الضعف في حاسة معينة وذلك عن طريق ما يكتسبه الطفل من معلومات إضافية من خلال القنوات الحسية الأخرى .

وكثيرا ما يقع مدرسو الأطفال الأسوياء في خطأ شائع وهو الاعتماد على حاستي البصر والسمع وحدهما في التدريس ، في حين يجب استغلال الخمس حواس بدلا من حاسة أو اثنان من الحواس الخمس لدي الطفل ، و إذا كان هذا الخطأ خطأ شائعا عند التدريس بالنسبة للأطفال الأسوياء فإنه يعد خطا قاتلا عند التعامل مع المعاقين عقلياً، حيث يجب كما قلنا ان يتم تعويض القصور في المعلومات الحسية المنقولة من خلال حاسة معينه و تدعيم الخبرات و المعلومات من خلال تكامل الصورة الحسية التي تأتي من خلال باقي الحواس .

- **أنشطة التواصل :**

تقترن الإعاقة العقلية في أحوال كثيرة بمشكلات في التواصل و يمكننا تعريف التواصل علي أنه قدرة الفرد علي نقل أفكاره و ما يجول بخاطره لمن أمامه و بالمثل التعرف علي أفكار الطرف الثاني في عملية التواصل و يعتبر التخاطب جزء من أجزاء عملية التواصل حيث يمكننا ان نطلق علي التخاطب اسم " التواصل اللفظي " ويعد التركيز على مصطلح التخاطب عند التعامل مع الأفراد المعاقين عقلياًشيئا سلبيا حيث يعتبر معظم الأفراد في المجتمع أن الفرد الذي لا يتحدث فردا لا يفهم وهي فكره غير صحيحه ففي الكثير من الأحيان يكون الأفراد المعاقين غير قادرين علي استخدام التواصل اللفظي

لإتمام عملية التواصل نظرا لمظاهر القصور لديهم فيما يتعلق بهذا الجانب في حين قد تكون لديهم القدرة علي توصيل معلوماتهم و أفكارهم عن طريق وسيلة تواصل أخري بخلاف الكلام " تواصل بديل " و بذلك يجب أن يكون الهدف من عملية التواصل مع الطفل المعاق عقلياًهو أن يفهم المدرس المعاق عقلياًأيا كانت وسيلة توصيل لديه مع التقدير الكامل لقدراته العقلية و عدم تأثير انخفاض القدرة اللغوية لديه علي حكم الفرد علي قدراته العقلية كما يجب التعايش مع وسيلة تواصل الطفل المعاق عقلياًالبديلة في حالة عدم استخدام التواصل اللفظي و قبولها علي اعتبار أنها وسيلة فعالة للتواصل معه و تقبله في المجتمع بالرغم من قصور قدراته اللغوية .

ومن وسائل التواصل الأخرى البديلة للأطفال المعاقين عقلياًغير التواصل اللفظي " الكلام " الرموز المجسمة والصور و الصور التعبيرية و الرموز و الإشارات و غيرها من وسائل التواصل التي يمكن ان تعمل علي توصل الرسالة من الطفل المعاق عقلياًلمن يخاطبه و عدم قصر وسيلة التواصل على التواصل اللفظي أو الكلام فقط .

كما أن التخاطب أو التواصل اللفظي مهم للأطفال ذوي القدرات العالية و غالبا ما تكون الإعاقة العقلية بعيوب في النطق و الكلام و من مهام مدرس الفصل انه لم يختار وسيلة تواصل بديل مما سبق ذكرها للفرد المعاق عقلياًلا يستطيعون الكلام ان يعالج مشكلات النطق و الكلام وجدت لدي الطفل المعاق عقلياً.

- **مواد أكاديمية :**

وتتضمن بدايات المواد الأكاديمية من مهارات أولية للقراءة و الكتابة و الحساب و العلوم بما يتيح للفرد المعاق التعامل مع المشكلات الأكاديمية البسيطة وحلها . فمثلا قد يستخدم أوليات الحساب في نقود من فك و تصحيح و شراء و حساب الباقي مثلا ، و مبادئ القراءة و

الكتابة في كتابة الاسم و العنوان . و بالمثل و ما قد يتعرض إليه من مواقف تشابه هذه المواقف و تحتاج إلى معرفة بسيطة بأوليات القراءة والكتابة أو الحساب . كما يجب أن يتعرف الطفل على الفرق بين الحيوانات و الطيور و الأسماك . كما يجب ان يتعرف على الفرق بين الحيوانات الأليفة و الحيوانات المفترسة من خلال دراسة مبادئ مادة العلوم .

وليس لهدف من تدريس المواد الأكاديمية الوصول بالطفل إلى المستويات الجامعية وان كان يجب ألا تظلم الطفل بإعطائه قدر ثابت من المواد الأكاديمية (قليل أو كثير) . بمعني انه يجب أن نتدرج في تدريس المواد الأكاديمية للطفل بحيث نتوقف به حيث نشعر انه لا يستطيع التحصيل اكثر من ذلك . أي أن نصل بتدريس المواد الأكاديمية لآخر مرحله دراسية أو صف دراسي يتناسب على قدراته و إمكانياته العقلية ومستوي تحصيله الأكاديمي الدراسي . كل هذا مع مراعاة أن تدريس المواد الأكاديمية لا يختلف في كثير أو قليل من تدريس باقي الأنشطة السابق ذكرها حيث انه ما زالت طريقة و إسلوب تدريس المواد الأكاديمية للأطفال المعاقين عقلياًتختلف اختلافا كبيرا عن طريق تدريسها للأطفال الأسوياء.

- **الأنشطة الحركية :**

تقترن الإعاقة العقلية غالبا بإعاقات حركيه مما يمثل حائلا بين الطفل و المحيطين به . كما تمثل الإعاقة الحركية عائقا قويا للطفل عن استكشاف البيئة المحيطة. لذلك كان واجب على واضع البرامج أو مدرس التربية الخاصة أو الأخصائي الرياضي أن يهتم بتنمية أوجه القصور في القدرات الحركية لدي الطفل المعاق من خلال تصميم الأنشطة الحركية و التدريبات الملائمة للوصول بمستوي الأداء الحركي و القدرات الحركية إلي المستوي الذي يمكنه من القيام بأنشطة الحياة اليومية التي يحتاج إليها الفرد الطبيعي خلال يومه العادي . و

منها علي سبيل المثال الجلوس مستقلا ، الوقوف، المشي، التجول بحرية في محيطه واستكشاف البيئة المحيطة به والتنقل المريح بما يؤمن قضاء احتياجاته ومجاراة رفاقه في أنشطتهم للحياة اليومية . وتصميم الأنشطة الحركية ليس بالعملية السهلة فهي تحتاج إلى خبره واسعة بأساليب تقييم القدرات الحركية هذا بالاضافه إلى الإلمام بالجوانب التشريحية و العلاجية ، وهي مهارات يجب ان يكتسبها مدرس التربية الخاصة بمضي الزمن لكي يتمكن من تصميم نشاط حركي او حركي توقيعي ينمي المهارات الحركية للطفل .

- **الجوانب النفسية :**

وهي جوانب هامة يجب أن يحسن مدرس التربية الخاصة التعامل معها حيث لا تخلو حالة إنسان سوي من اضطرابات نفسيه أو حالات عدم اتزان في بعض الأحيان فما بالنا بحالة الطفل المعاق عقلياًوالتي لابد ان تقترن بالعديد من المشكلات السلوكية . ومنها مثلا إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين ، العزلة وانخفاض تقدير الذات ، السرقة أو المشكلات الجنسية مثلا . و كلها مشكلات سلوكية تعوق الفرد المعاق عقلياًمن النمو بشكل سوي يضمن له أن يندمج في البيئة المحيطة به بشكل كامل حيث أنه قد تؤدي إلي نفور المحيطين بالطفل منه . كما أنها قد تؤثر بشكل كبير في عمليه اكتساب المهارات أثناء عملية التعلم . لذلك يجب على مدرس التربية الخاصة أن يكون قادرا على التعامل مع مثل هذه المشكلات أثناء عملية التدريس حتى يتمكن من توصيل المحتوي التعليمي للطفل بالرغم من المعوقات النفسية التي قد تصادفه .

- **برامج التنشئة الاجتماعية :**

وتعد أيضا من الجوانب الهامة التي يجب ان يتضمنها المحتوي التعليمي لمناهج المعاقين عقلياً. حيث يجب أن تزوده المناهج التعليمية التي توضع له بالمهارات الاجتماعية اللازمة التي تمكنه من

تكوين علاقته بنفسه . كما يجب أن تدربه علي تقبل و التعامل مع أشكال العلاقات التي يمكن أن تتواجد بينه و بين المحيطين به ، وتدربه بشكل جيد مع آليات التعامل مع الآخرين.

لذلك يجب ان يكون مدرس التربية الخاصة قادرا على إكساب الطفل مثل هذه المهارات الاجتماعية عن طريق تدعيمية للأشكال الإيجابية للمعاملات مع الأصدقاء داخل الفصل ، أو وضع الطفل في مواقف اجتماعيه ملائمة تسمح له إخراج أشكال السلوك الاجتماعي المرغوب من خلال أنشطة الرحلات أو الألعاب الجماعية أو المعسكرات . وبذلك يجب ان يكون مدرس التربية الخاصة قادرا على رصد المشكلات الاجتماعية لدي الطفل ، التعامل معها من خلال الانشطه و البرامج التي يراها مناسبة ، تقييم مدي فاعلية هذه البرامج و الانشطه و قدرتها على التغلب على مشكلة الطفل المعاق و إكسابه السلوك الاجتماعي المرغوب .

- **برامج التهيئة المهنية :**

يعتبر التوظيف أو التأهيل المهني هو القمة الرئيسية لأي سلم أو نظام تعليمي ، فالفرد منا يتعلم و يكتسب المهارات اللازمة لكي يكون له في النهاية وظيفة مناسبة تكسبه صفة الأهمية و تمكنه من ان يكون فردا نافعا في المجتمع ، وهو الهدف الأساسي لأي نظام تعليمي (خلق الفرد الصالح الذي ينفع نفسه و مجتمعه) . إلا أن التمهيد للأمور المهنية لدي الأفراد المعاقين عقلياًيجب أن يبدأ من فتره مبكرة من حياة الطفل . حيث يتطلب إعداد الطفل لها فترات طويلة ، كما أنه يجب أن لا نترك فرصة للخطأ حيث يصعب علاج الآثار السلبية لأي خبرات سيئة قد يتعرض لها الطفل خلال المراحل الأولي من العمل . وبذلك يجب علينا توخي الحذر عند اختيار المسار المهني للطفل .

وكما قلنا يتخرج الطفل و يبدأ في الالتحاق بالعمل في فتره مبكرة من حياته ، لذلك يجب علينا إكسابه مهارات العمل من سن مبكر

من خلال برامج للتهيئة المهنية يتعلم الطفل من خلالها مهارات مهنية عامة تصلح لأن تؤهله للعديد من المهن دون تحديد . و منها الربط ، التعبئة، الخياطة، الدق، العقد، الربط وغيرها من المهارات اليدوية بما يفتح المجال أمامه في المستقبل للاختيار من بين العديد من المهن المهنة التي تناسب قدراته و ميوله وتحقق له الثقة بالذات و القدرة على قضاء الوقت فيما يفيد . لذلك يجب على مدرس الأفراد المعاقين عقلياًعلى أن يكون قادر على أن يحدد قدرات الطفل المهنية ان يساعد الطفل في اختيار المهنة التي تناسب قدراته و ميوله و أن يساعد الطفل في تعلم هذه المهنة والتمكن منها . و بالتالي تحقق له نجاحا فعليا يؤمن له الاستمرار في هذه المهنية .

وبالرغم من اختلاف طبيعة الفرد المعاق عقلياًعن طبيعة الأفراد الأسوياء مما يتطلب أسلوبا مختلفا في التعامل أو بعني أخر شكل مختلف من أشكال التدخل عن تلك التي تتبع داخل فصول الأسوياء إلا إننا يمكن أن نجزم أن خطوات التدخل قد تتبع نفس الأسلوب المنطقي من حيث نوعيه خطوات التدخل و ترتيبها و تسلسلها و تتابعها . فمبدئيا يجب أن نشعر بوجود قصور من نوع معين يجب أن نعالجه ، ثم نبدأ في تقييم الطفل و معرفة الأسباب و جمع البيانات، ثم اقتراح الحلول أو برامج التدخل ، ثم تحديد الأدوار و تنفيذ البرامج المفترضة للتدخل، مع ضمان استمرار عملية التقييم من خلال تقييم بيني وتقييم نهائي .

ولقد ابتكر "جوتكن و كيرتس"(١٩٨٢) نموذجا لحل المشكلات يفضل ان يستخدمه الكثيرون من علماء التربية و علم النفس استخدامه تتلخص خطواته فيما يلي :

١. تحديد و تعريف مشكلة أو أوجه القصور لدي الطفل .
٢. تحديد العوامل التي قد تكون قد تسببت في المشكلة و أيضا العوامل المؤثرة على الطفل أثناء تنفيذ الحلول.

٣. اقتراح الحلول المناسبة لحل المشكلة .
٤. الاختيار من بين الحلول للحلول الأنسب التي قد تساهم في حل المشكلة بشكل فعال والتي تناسب الإمكانات و الموارد المتاحة.
٥. تحديد المستويات و الاختصاصات لكل فرد ممن يشاركون في حل هذه المشكلة.
٦. تنفيذ هذه الحلول و الاستراتيجيات.
٧. تقييم فاعلية هذه الحلول و مدي كفاءتها في حل المشكلة و إجراء التعديلات المطلوبة إذا دعت الحاجة لذلك.

ثانياً : مراحل تخطيط برامج المعاقين عقلياً :

تخضع عملية تخطيط البرامج بشكل كبير للخطوات المنطقية السابق الحديث عنها التي نص عليها نموذج " جوتكن و كيرتس " لحل المشكلات سواء من حيث الترتيب المنطقي أو من حيث تسلسل الخطوات و تتابعها فنراها تمر تقريبا بنفس المراحل التي نص عليها النموذج وفيما يلي شرحا عمليا تطبيقيا من وجهة النظر الشخصية لهذا النموذج و إسلوب تطبيقه في مجال التربية بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياًوهو التسلسل الذي تمر به عملة تخطيط البرامج في الكثير من المؤسسات حديثا إلا أن ما يلي يعتبر تحديدا ورسما للأبعاد التطبيقية للنموذج بشكل كبير لعملية تخطيط البرامج و مراحله .

وتبدأ عملية تخطيط البرامج ببداية أول خطوة منطقية قد تتبادر لأذهان القائمين علي تعليم الأطفال المعاقين عقلياًو هي الإحساس بوجود مشكلة لدي الطفل أو الرغبة في إحداث تطوير لقدرات الطفل . فالشعور بوجود مشكلة أو قصور في قدرات الطفل هو الدافع الأول و المحرك الأساسي للمدرس أو المهتمين بالطفل و تعليمه للتحرك والتدخل لإيجاد حل للمشكلات المرصودة في هذا المجال .

فمثلا أشعر أن الطفل غير قادر علي خدمة نفسه بالشكل الملائم أن الطفل غير مزود بالمهارات الأكاديمية اللازمة أن الطفل لا يستطيع أن يقضي وقت فراغه بالشكل المناسب أن الطفل علي أعتاب دخول بطولة رياضية بالرغم من عدم قدرته علي تحقيق مستوي مناسب لهذه البطولة أن الطفل لا يوم بمهنة مناسبة له قد تعتبر مشكلات تواجه القائمين علي تعليم و تربية الطفل المعاق عقلياًوهي أمور تتطلب تدخل المدرس لتحديد أبعاد المشكلة و تحديد الهدف من عملية التدريس و البحث لحل مناسب لمشكلة الطفل .

- **التقييم و تحديد قدرات الطفل:**

يختلف التقييم في المجال النفسي و التربوي عن التقييم في الكثير المجالات العلمية الأخرى ، حيث يتم إجراء عملية التقييم علي كائن بشري تتفاوت خصائصه و سماته بشكل كبير من كائن لآخر بما يشمله ذلك من تأثير هذه الخصائص و السمات كل منها علي الآخر بخلاف ما يتم في المجالات العلمية الأخرى من إجراء عملية التقييم علي كم فيزيائي جامد ثابت الخصائص و السمات ، و بالتالي تصعب عملية التقييم في مجال التربية بشكل كبير يتعرض المقيم في المجال التربوي للطبيعة البشرية بما لا يمكن معه الحكم علي الطفل بسهولة و بشكل مباشر في معظم الأحيان و مما يضطره في الكثير من الأحيان إلي توخي الحذر و محاولة تثبيت الكثير من الظروف و العوامل لكي يتمكن من الحكم علي مستوي الطفل بشكل يتوافر فيه الكثير من الدقة والحيادية .

ويتسع مجال القياس في التربية الخاصة ليشمل مساحات واسعة و مهارات متعددة يجب علي المدرس لكي يقوم المدرس بإجراء عملية تقييم ناجحة فيها أن يكون علي مستوي كبير من الدراسة و الخبرة و التدريب لكي يتمكن من القيام بمهمة مثل هذه و سيتم في إطار تدريبنا هذا شرح مهارات لا بأس بها في مجال القياس النفسي و

أساليبه و كيفية تطبيقه و الإطار العام الذي يسير فيه و تعتبر عملية القياس و التقييم أول الخطوات الحقيقية علي طريق التدخل للتعامل مع المشكلة و حلها و يتم التقييم في مجال التربية بالنسبة للمعاقين عن طريق العديد من الأشكال و الطرق (رسمية و غير رسمية) .

ويتم التقييم في مجال التربية الخاصة طبقا لنوعين من طرق التقييم :

- طرق رسمية :

ومن أمثلتها المقاييس و الاختبارات و القوائم الارتقائية المقننة و تختلف هذه المقاييس والاختبارات في نوعها و أهدافها و الغرض منها و كيفية تطبيقها و الأسلوب و المنهجية التي تستعملها و منها :

- مقاييس ذات إطار عام ، مقاييس محددة الإطار :

والمقاييس ذات الإطار العام هي المقاييس التي تقيس قدرات الطفل في عدة مجالات وليست محددة بمجال واحد ومن أمثلتها مثلا مقياس السلوك التوافقي و هو مقياس ذو إطار عام . حيث يحاول قياس السلوك التوافقي وهو أمر عام ذو أبعاد متعددة و لا يتحدد من خلال الحكم علي مهارة واحدة و إنما يتحدد من خلال تقييم العديد من المهارات في العديد من المجالات . فيقيس مثلا مهارات في التواصل، رعاية الذات ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، التوجيه الذاتي، الصحة و الأمن و النمو الجسمي ، الأداء الأكاديمي ، التأهيل المهني وغيرها العديد من المهارات التي لا يمكن الحكم علي مدي توافق الطفل مع مجتمعه بدون الحكم عليها.

في حين توجد مقاييس أخري يتم من خلالها الحكم علي مجال واحد فقط ، مثل مقاييس الميول المهنية المصور ، وهو مقياس يستخدم في قياس الجانب المهني فقط مما سبق ، وبذلك يعد مثل هذا المقياس مقياس محدد الإطار حيث يستخدم لتقييم مجال واحد فقط .

- مقاييس تستخدم مع الأسوياء والمعاقين عقلياً، مقاييس خاصة بالأفراد المعاقين عقلياً:

وتنقسم المقاييس في هذا الشأن إلي نوعين . مقاييس أعدت خصيصا للتعامل مع المعاقين عقلياًمثل المقياسين اللآذين أتي ذكرهما في الفقرة السابقة مثل مقياس السلوك التوافقي أو مقياس الميول المهنية المصورة و مقاييس تم إعدادها لكي تكون معيارية إي يمكن أن تستخدم مع أي عينة من الناس حيث أنها تتدرج في المستوي من أقل المستويات حتى تصل إلي أعلى النسب تستخدم مثل هذه المقاييس مع المعاقين عقلياً للتمكن من مقارنة النمو أو النضج لدي الفرد المعاق عقلياً بالنمو او النضج لدي الفرد السليم في نفس السن و من أمثلة هذه المقاييس مقاييس الذكاء " وكسلر أو بنيه " مثلا .

وهناك أيضا القوائم الارتقائية ومنها ما هو مقنن و منها ما هو غير مقنن أو شخصي وتوضع بمراعاة تتابع مظاهر النمو المختلفة و تبدأ بأدناها و تتدرج معها حتى الوصول إلي أعلي درجات سلم النمو في المجال الذي وضعت فيه القائمة .

- طرق غير رسمية :

وتتم عملية التقييم غير الرسمية عن طريق العديد من الوسائل منها الملاحظة الشخصية التي تتم بالعين المجردة أو التي يتم تسجيلها في استمارات شخصية غير رسمية يصممها المدرس لملاحظة نشاط معين و هناك القوائم الارتقائية غير الرسمية التي سبق وتحدثنا عنها و التي يعدها المدرس طبقا لمظاهر النمو التي يوقعها بالرغم من عدم تقنينها بصورة علمية .

- **اختيار البرامج :**

بمجرد وقوفنا علي قدرات الطفل الفعلية و توصلنا لما يعرفه و ما لا يعرفه من مهارات نكون قد وضعنا أنفسنا علي بداية الطريق الصحيح لوضع البرامج . و يتم وضع البرامج باتباع تسلسل البرامج الموجودة ببنود المقياس أو القائمة الارتقائية التي تم تطبيقها لتقييم الطفل حيث يتدرج المدرس في التعليم علي بنود المقياس التي يعرفها

أو يؤديها الطفل حتى يصل إلي أول بند يلي هذه البنود مباشرة لا يؤديه الطفل ليعتبره المدرس برنامج التدريس التالي المقترح و علي اعتبار أنها المهارات التالية المستهدفة في التدريس في الخطة التعليمية المقبلة

مثال : يمكننا أن نأخذ مثالا من خلال استعراض جزء من أجزاء مقياس أو قائمة ارتقائية تخيلية لبنود مجال من مجالات التدريس و ليكن مجال الأداء الاستقلالي أو مجال رعاية الذات ، لجزء من أجزاء رعاية الذات و ليكن الجزء الخاص بالنظافة . فنجد أن شكل بنود المقياس يمكن أن يكون كما أن يضع يده تحت الماء .
أن يغسل يديه .

- أن يمسح وجهه بالماء مقلدا الآخرين .
- أن يستعمل الصابونة .
- أن يغسل ووجهه بمفرده .
- أن ينشف يده ووجهه بشكل كامل .
- أن يغسل أسنانه .
- أن يرش الماء علي جسمه عندما يساعده أحد علي الاستحمام.
- أن يدعك جسمه بالليفة أثناء الاستحمام .
- أن يستحم بمفرده .

ففي هذه الحالة يتدرج المدرس مع الطفل طالبا منه أداء المهارات الموجودة بالقائمة . فيبدا بأول بند و هو " أن يضع يده تحت الماء " فإذا وجد الطفل تؤديه ينتقل للبند الذي يليه و هو " أن يغسل يديه " فإذا وجد الطفل يؤدي هذا البند ينتقل المدرس إلي البند الذي يليه و هو " أن يمسح وجهه بالماء مقلدا الآخرين " فإذا لم يجد الطفل يؤدي هذا البند يكون هذا البند هو البرنامج المقترح للتدريس في المرحلة المقبلة و بعد الانتهاء من تدريس البند يعيد المدرس عملية التقييم مرة أخري للبند

التالي فإذا وجد الطفل يؤديه ينتقل للبند الذي يليه أما إذا لم يجد الطفل يؤدي هذا البند يعتبره برنامجا جديد للتدريس ، و هكذا حتى انتهاء بنود القائمة أو المقياس .

- محددات اختيار البرامج :

وبالرغم من تفضيل إتباع المدرس لتسلسل المقياس أو القائمة التي استخدمها المدرس للتقييم إلا أن هذه البنود غير ملزمة للمدرس في اختيار برامج خطته و ذلك بسبب .

- عدم ملائمة البند لقدرات الطفل :

فقد يجد المدرس نفسه في بعض الأحيان مضطرا لتخطي بند أو أثنين و اختيار البند الثالث في المقياس أو القائمة كبرنامج للتدريس نظرا لعدم مناسبتهما لقدرات الطفل حيث يتوقع المدرس عدم قدرة الطفل علي أداء هذين البندين لقصور واضح في قدرات الطفل (وجود إعاقات مصاحبة تحول دون التمكن من الأداء الحركي ، وجود مشكلات نفسية تؤدي إلي الانعزال ، قصور في القدرات العقلية . مثل عدم القدرة علي التركيز أو التشتت وعدم الانتباه) أو لتأكده بشكل كبير من عدم قدرة الطفل علي أداء هذه المهام .

- تدرج المقياس أكثر من اللازم :

وفي حالات أخري قد يري المدرس ان المقياس تدرج بصورة أكثر تفصيلا من اللازم بحيث وضع تفصيلات زائدة قد تنطبق علي بعض الحالات في حين لا تحتاج الحالة التي يعمل عليها المدرس حاليا لكل هذه التفصيلات فيري المدرس تخطي بند أو اثنين و عدم اتخاذهما كبرامج للتدريس و اتخاذ البند الثالث كبرنامج للتدريس حيث يمكن للطفل بالممارسة تدارك هذا البند أو هاذين البندين اللذين تخطاهما المدرس أثناء وضع البرامج دون الحاجة منا لتدريس هذه البنود كبرامج خاصة و إضاعة الوقت في محاولة إكساب الطفل إياهما حيث

سيتمكن الطفل في المستقبل القريب من اكتساب هذه المهارات بالممارسة دون الحاجة لإضاعة الوقت في تدريسهما بشكل خاص .

- عدم ملائمة البند لبيئة الطفل :

وقد يجد المدرس نفسه مجبرا علي إهمال بعض البنود في المقياس أو القائمة الارتقائية التي يستخدمها حين يجد أن البند غير مناسب لبيئة الطفل المحلية . فواضع المقياس أو القائمة يضع المقياس أو القائمة بناء علي البيئة المحلية له (التي يعيش فيها أثناء وضع المقياس) فيضع بنود يري أنه يجب علي الطفل إجادتها في حين قد تخالف هذه البنود واقع بيئات أخري لا توجد ضرورة لإجادة الطفل لها حيث أنه قد لا يتعرض لها في بيئته علي الإطلاق .

فمثلا : في بعض المقاييس أو القوائم الارتقائية قد نجد بنودا في مجال " الرعاية الذاتية " تتدرج بمستوي الطفل من :

١. أكل الطعام بإصبع واحد .
٢. تناول الطعام بكل الأصابع أو بكامل اليد حتى و لو وجد انسكاب واضح في الطعام .
٣. التمكن من تناول الطعام بكامل اليد مع عدم وجود أي انسكاب في الطعام .
٤. الأكل بالملعقة حتى و لو وجد انسكاب واضح في الطعام .
٥. التمكن من الأكل بالملعقة بدون وجود أي انسكاب في الطعام .
٦. الأكل بالشوكة حتى و لو وجد انسكاب واضح في الطعام .
٧. الأكل بالشوكة بدون وجود أي انسكاب في الطعام .
٨. أن يقطع بعض الأطعمة بالسكين .

في مثل هذه القائمة يجد المدرس نفسه يتدرج في وضع البرامج طبقا لبنود القائمة بدأ من البند الأول و مرورا بالبند الثاني و حتى الخامس ، ثم يجد نفسه قد توقف عند البند الخامس حيث لا يستطيع الاستمرار في وضع البرامج طبقا لتسلسل بنود هذه القائمة ، فأفراد

هذا المجتمع أو هذه البيئة لا يستخدمون الشوكة في تناول الطعام ، في هذه الحالة يمكن للمدرس أن يخالف تتابع بنود القائمة أو المقياس و أن يتغاضى عن إدراج بند أو اثنين من بنود المقياس أو القائمة التي يراها غير مناسبة لبيئة الطفل (التي تنص علي استخدام الشوكة) ، ليضع بند من البنود التي تليها و التي يتم فيها استخدام السكين .

مثال أخر : لا يستطيع المدرس فيه وضع البنود طبقا للتسلسل الحرفي للقائمة الارتقائية أو المقياس الذي يستخدمه عندما يجد بند مثل " أن يستخدم الطفل التليفون بالعملة " تحت بنود أنشطة الحياة اليومية ، في حين لا يتواجد تليفونات بعملة في بيئة الطفل .

أو أن يغسل الطفل ملابسه بيديه في حين أن الطفل يستخدم الغسالة الكهربائية . أو العكس أن يستخدم الطفل الغسالة الكهربائية في حين أنه قد لا يتوافر غسالة في بيئة الطفل .

- التنوع و الحصول علي برامج أكثر ملائمة :

وينصح في كثير من الأحيان بوضع البرامج من خلال أكثر من مقياس أو قائمة و أخذ ما يناسب الطفل من كل مقياس من هذه المقاييس دون الاعتماد بنود مقياس واحد لوضع البرامج . حيث أن هذا التعدد قد يفيد الطفل في الوصول لما يناسبه بشكل أكبر . ففي بعض الأحيان يكون المقياس المستخدم للتقييم ذو غرض عام فيكون محتويا علي مجالات متعددة وتكون بنود كل مجال من هذه المجالات التي يقيسها المقياس عامة حيث أنها ليست متخصصة عامة بشكل كبير و يرغب المدرس في وضع برامج هذا المجال طبقا لمقياس أكثر تخصصا في هذا المجال.

وعلي سبيل المثال مقياس السلوك التوافقي و كما تحدثنا عنه في الخطوة الثانية فهو مقياس " ذو إطار عام " يقيس مدي التوافق النفسي و الاجتماعي للفرد المعاق عقلياًمع المجتمع ، لذلك فهو يعتمد علي تقييم مجالات متعددة كما ذكرنا لتمكن من قياس الهدف الذي وضع من

أجله (وهو قياس السلوك التوافقي للفرد مع المجتمع) و من ضمن هذه المجالات مجال التخاطب إلا أن مقياس السلوك التوافقي ليس مقياسا متخصصا في مجال التخاطب حيث يقيم الطفل في مجال التخاطب ضمن مجالات متعددة ، لذلك فهو يقيمه بشكل عام للحكم في حين أننا قد نجد مقاييس أخري متخصصة في مجال التخاطب بحيث تقيس هذا الجانب بشكل أكثر دقة و حرفية في مجال التخاطب مثل " مقياس اللغة " و قد نجد أن المدرس في هذه الحالة بالرغم من أنه يستخدم مقياس السلوك التوافقي للحكم علي مدي توافق الطفل مع البيئة الاجتماعية له إلا أنه من المفضل في هذه الحالة أن يستخدم مقاييس أو اختبارات أخري إلي جانب مقياس السلوك التوافقي مثل اختبار اللغة العربية أكثر تخصصا في مجال التخاطب عند وضع البرامج في مجال التخاطب .

- **تقنين الجرعات التعليمية :**

أعتقد أن عملية وضع البرامج يجب أن تتم من خلال إستراتيجية محددة تتحدد أبعادها من خلال مراعاة مبدأين أساسيين و هما :

١. أن الطفل كيان متكامل .
٢. أن عملية وضع البرامج عملية متكاملة و ديناميكية .
٣. فارتفاع أو تدني قدرات و مهارات الطفل في مجال تعليمي معين قد يؤثر بالإيجاب أو السلب في المجالات التعليمية الأخرى ، كما أن البرامج التعليمية لمجال تعليمي معين تؤثر في البرامج التعليمية للمجالات التعليمية الأخرى .

وبما أنه يجب علي المدرس أو واضع البرامج أن ينظر للطفل هذه النظرة " أنه كيان متكامل " أثناء عملية وضع البرامج . يجب أن لا يضع المدرس البرامج بنفس الكم (عدد البرامج) و الكيف (نسبة التركيز و صعوبة البرامج) في مختلف مجالات التدريس فعملية

اختيار البرامج و المهارات التعليمية التي يمكن أن نضمنها الخطة التعليمية للطفل لكي تصبح منهجا تعليميا فيما بعد يجب أن لا تتم كعملية رصد مباشر ، متسلسل لبنود المقاييس أو القوائم التي نستخدمها لتقييم قدرات و مهارات الطفل بنفس الكم و نسبة التركيز في كل مجال وإنما يجب النظر إليها كعملية ديناميكية متكاملة بحيث قد يؤدي القصور في قدرات الطفل في مجال تعليمي معين علي قدرته علي الإنجاز وعلي طريقة أداءه في باقي المجالات التعليمية ، فلا يتمكن من إنجاز كم البرامج الكبير الذي تم رصده عشوائيا في باقي المجالات بسبب قصور قدرة معينة لديه في مجال معين .

مثال : عند وضع برامج لطفل توحدي " أوتيزم " و هم عينة من الأطفال المعاقين عقلياًو الذين يتسمون بطبيعة و سمات خاصة من أبرز هذه السمات ضعف نسبة التركيز و عدم القدرة علي التواصل مع الآخرين أو البيئة المحيطة يجب علي المدرس (خاصة في المراحل الأولي للتدخل) أن لا يضع برامجه بنفس الكم في كل مجال من مجالات التدريس وإنما يجب عليه النظر لحالة الطفل ككل و أن يعرف أن القصور في مجال معين لا بد و أن يؤثر علي مستوي الإنجاز في باقي المجالات بحيث أن عدم التركيز علي تكثيف التدريس و البرامج في هذه المجالات (التركيز ، التواصل) و إحراز تقدم نسبي مع الطفل فيها أولا بصفة مبدئية لابد و أن يعوق تقدم أداء الطفل في باقي المجالات (رعاية الذات ، مهارات الحياة اليومية ، الأنشطة الرياضية) مؤديا لعدم تحقيق إنجازات كبير كما يتوقع المدرس في هذه المجالات المتبقية .

فلا يجب علي المدرس بالنسبة لمثل هذا الطفل مثلا أن تكون برامجه في مجال مثل أنشطة الحياة اليومية كالآتي :

أن يعد لنفسه وجبة خفيفة .

١٧. أن يغسل ملابسه لشخصية .

١٨. أن يشتري بعض مستلزماته البسيطة من خارج المنزل .
١٩. أن يقضي وقت فراغه بممارسة ألعاب بسيطة (دومينو ، كوتشينة) فكيف لطفل لا يتمكن من الأداء المتواصل و المتسلسل للمهارات لمدة بسيطة من الوقت (دقيقة مثلا) أن يعد لنفسه وجبة خفيفة مثلا (ساندويتش ، مشروب) أو كيف له أن يتمكن من غسيل ملابسه الشخصية ،أو أن يخرج خارج المنزل لشراء المستلزمات أو أن يقضي وقتا كبيرا في التركيز أثناء لعب لعبة مثل الدومينو . و هي برامج أو مهام تحتوي علي العديد من المهارات التي يجب أن تتم بشكل متسلسل ، و التي تتطلب نسبة عالية من التركيز .

إلا أن برامجه في مجال أنشطة الحياة اليومية يمكن أن تكون كالآتي :

- أن يبدي استعداد و تعاونا عند مساعدة أحد له في غسيل وجهه .
- أن يساهم في غسيل وجهه بوضع يديه تحت الماء .
- أن يضع يده وهم مبللة بالماء علي وجهه .
- أن يقوم بتنظيف المائدة بعد الأكل عندما يطلب منه ذلك .
- أن يقضي وقت فراغه في مشاهدة التليفزيون أو سماع الكاسيت .

من هنا نجد أن قدرة عقلية واحدة (التركيز) قد تؤثر بالسلب علي أداء الطفل في باقي مجالات التدريس المختلفة بحيث لا يتمكن من الأداء بشكل مرض في هذه المجالات (رعاية الذات ، الأنشطة الاجتماعية ، الأنشطة الرياضية) عند وضع المدرس برامج التدريس للطفل فيها بدون وضعه في الاعتبار مهارات الطفل في باقي مجالات التدريس (المجال العقلي أو المعرفي هنا) و تأثير هذه المهارات و القدرات علي أداء الطفل في المجال الذي يضع فيه البرامج . لذلك لا يجب علي المدرس أو واضع الخطة أن يكدس خطة الطفل في مجال معين (رعاية الذات ، الحياة اليومية ، الأكاديمي مثلا) ببرامج لن

يستطيع الطفل إنجازها كلها نظرا لضعف قدراته في مجال آخر بشكل كبير (المجال العقلي أو المعرفي مثلا) .
مثال آخر : لطفل لديه إعاقة حركية بسيطة في يديه ، فهل يجب علي المدرس أن يضع له برنامج لرعاية الذات مثل (أن يشرب بكوب بمفرده) قبل تنمية المهارات الحركية لدي الطفل أولا بشكل يمكنه من أداء برنامج رعاية الذات بشكل مناسب . و لا يعني عدم وضع برامج أخري بجانب برامج التركيز و التواصل بالنسبة لهذه الحالة، و إنما يجب علي المدرس أن يضع برامج في باقي مجالات التعليم و لكن بكثافة أقل من المجالين المطلوب التركيز عليهما بصورة أساسية كما يجب أن تتم عملية وضع البرامج بمراعاة العمر الزمني للطفل حيث يجب أن يتدرج تدريس المهارات في المجالات المختلفة للطفل فلا يجب أن يتم تدريس البرامج في مجالات التدريس المختلفة بنفس الكم و بنفس الجرعات من التركيز إلا أنه يجب أن نتدرج في تدريس المهارات (بالزيادة أو النقصان) في مجالات التدريس المختلفة بحيث تقل في بعض المجالات التي يجب أن تقل فيها البرامج بزيادة عمر الطفل (مثل المجالات الأكاديمية ، و مجالات المهارات الشخصية و الاجتماعية) و تزداد في مجالات التدريس التي يجب أن تزداد فيها البرامج بزيادة عمر الطفل (مثل مجال مهارات الحياة اليومية المتقدمة، مجال المهارات المهنية) .

- **العملية الديناميكية لوضع البرامج :**

كما اتفقنا أن الطفل عبارة عن كائن متكامل و أن مهاراته و قدراته الشخصية يؤثر كل منها في الآخر يجب أن نتفق علي المبدأ الثاني و هو أن عملية التدريس للطفل عملية متكاملة فبرامج الطفل أو مجالات التدريس هي الأخرى متكاملة و يكمل كل منها الآخر و يؤثر كل منها في الآخر فالطفل أثناء أداءه لبرامج الرعاية الذاتية يستخدم مهارات حركية ، كما أن أداءه للأنشطة الحركية يرتبط كثيرا

بالمجالين النفسي و الاجتماعي لدي الطفل و لقد أثبتت العديد من الدراسات أن التقدم في الأداء الحركي و التوقيعي يزيد من مستوي الأداء الاجتماعي للأطفال مع زملائهم داخل الفصل لذلك ففي المثال السابق يجب علي المدرس أن يضع برامج في مجالات التعليم الأخرى (مهارات الحياة اليومية ، التخاطب ، الأنشطة الرياضية ، ... مثلا) تراعي و تخدم برامجه مجالين القصور الأساسيين المطلوب التركيز عليهما (التركيز، التواصل) و أن تعمل علي تنميتهما أثناء تطبيق هذه الأنشطة . وفي المثال الآخر يجب علي المدرس وضع برامج لتنمية القدرة الحركية في برامج المجال الحركي للطفل الذي يعاني من قصور في القدرة الحركية ليده أو مثلا يجب أن يراعي المدرس إكسابه المهارات الاجتماعية المطلوبة لطفل منطو عند ممارسته النشاط للعبة الرياضية التي يحبها للتغلب علي الانعزال اجتماعيا أو الانطواء .

يبقي السؤال أي المجالات قد يؤثر بالسلب أو الإيجاب بشكل أكبر علي باقي المجالات الأخرى ؟ و من ثم أي المجالات يجب أ ن أراعيه بشكل أكبر عند وضع البرامج في المجالات الأخرى ؟ يكون الرد أن احتياجات و مهارات الطفل الفعلية هي التي تحدد أي المجالات يحتاج إلي التركيز أكثر من المجالات الأخرى .

- **تحديد و صياغة الأهداف بعيدة المدي :**

ويمكن صياغة بنود المقياس أو القائمة الارتقائية التي تم اختيارها للتدريس في صورة صياغات أكثر عمومية ، مثل :

- زيادة الحصيلة اللغوية .
- زيادة مدة التركيز.
- التمييز بين الألوان الأساسية .
- المشاركة مع الآخرين .

- إتباع التعليمات .
- التفريق بين الطيور و الحيوانات .
- تحسين التوافق العضلي العصبي .
- تقليد حركات الآخرين .
- كتابة ١٠ كلمات .

واعتبارها " أهداف بعيدة المدى " تتحقق علي مدي معين سنوي أو نصف سنوي بحيث تصف هذه الأهداف ما هو متوقع من الطفل أن ينجزه خلال زمن محدد مع الوضع في الاعتبار أن هذه الأهداف في حد ذاتها ليست شيئا تفصيليا كافيا يمكن استخدامه كخطة تعليمية متكاملة، كما أنها لا تعطينا هذا التفصيل حيث أنه يخضع لعوامل أخري سيأتي ذكرها فيما بعد ، و لكن هذه الأهداف التعليمية تحدد لنا الاحتياجات التعليمية الأساسية التي سيبني عليها الأهداف التفصيلية للخطة .

- **تحديد الأهداف الجزئية (قريبة المدى) :**

بعد أن يضع المدرس الأهداف بعيدة المدي يجد في الغالب أن هذه الأهداف عامة و مجملة في صياغتها ، كما أن هذه الأهداف تكون كبيرة الحجم و بعيدة المدي. لذلك يجد المدرس أنه من غير الواقعي أو المنطقي تنفيذ هذا الهدف مع الطفل دفعة واحدة (نظرا لما تعرفنا عليه فيما سبق من سمات و خصائص للأفراد المعاقين عقلياً) إلا أنه يمكن للطفل أن يحقق هذه الأهداف (بعيد المدي) في حالة تجزئتها إلي أهداف جزئية صغيرة مرحلية (علي فترات قصيرة من الوقت) تعمل في نهاية المدي الزمني الإجمالي للهدف بعيد المدي علي تحقيق هذا الهدف " بعيد المدي " من خلال إنجاز الطفل للأهداف الجزئية المرحلية "قريبة المدي ".

مثال : عند تدريس المدرس لهدف مثل أن يتعرف الطفل علي مفهوم الخشن و الناعم يكتشف المدرس أن تدريس مثل هذه المفاهيم يعتبر هدف مجمل و مركب كما أنه هدف كبير الحجم بالنسبة للطفل لا يمكن تدريسه أو إكتسابه بصورته المجملة كبيرة الحجم الحالية (خاصة بالنسبة لفرد معاق) ويجد أنه من الواجب عليه أن يعمل علي تجزئة مثل هذا الهدف المركب إلي أهداف جزئية مرحلي قريبة المدي يسهل علي المدرس تدريسها و يسهل علي الطفل إكتسابها . فيجزء الهدف إلي أهداف أصعر مثل :

١. أن يسمي ٣ أشياء ناعمة ، أن يسمي ٣ أشياء خشنة .
٢. أن يسمي ٦ أشياء ناعمة ، أن يسمي ٦ أشياء خشنة .
٣. أن يصف ملمس الأشياء الناعمة ، أن يصف ملمس الأشياء الخشنة.
٤. أن يفرق بين شيئين (أحدهما ساخن و الآخر بارد) لم يراهما من قبل بصفتهما (ساخن، بارد) .

- **تصميم النشاط المصاحب للعملية التعليمية :**

بعد تحديد الأهداف الإجمالية بعيدة المدى و تجزئتها إلي أهداف جزئية قريبة المدي . يجد المدرس أنه حتي الآن مازالت الأهداف التي تم إختيارها للتدريس سواء في حالتها الإجمالية أو حتي الجزئية للتدريس بشكل مباشر وإنما يجب صياغتها في صورة أدائية فعلية يمكن أن يؤديها الطفل و تؤدي به في النهاية إلي التعلم و إكتساب المهارة المراد إكسابه إياها .

فهدف مثل أن يتعرف الطفل علي ثلاثة أنواع من أنواع الحيوانات مثلا ، هدف لا يمكن تدرسيه بشكل مباشر . فالهدف لم يوضح ما سيفعله الطفل بشكل كامل لكي يتعرف علي هذا الأنواع الثلاثة من الحيوانات ، كما أنه لم يعبر عن الظروف التعليمية التي سيوضع فيها الطفل والتي بدونها لا يعتبر إنجاز الطفل للهدف إنجازا كاملا ، كما أن

هذه الأهداف لم تعبر عن الأدوات التي سيتم إستخدامها في تطبيق هذه الأهداف لذلك يجد المدرس أنه يجب عليه صياغة الأهداف الجزئية يف صورة أدائية (في صورة أنشطة تعليمية) يقوم بها الطفل لإتمام عملية التعلم .

مثال آخر عند تعليم المدرس للطفل لمفهوم الخشن و الناعم الذي تحدثنا عنه في صياغة الأهداف الجزئية " قريبة المدي " . نجد أن المدرس لا يستطيع أن يعلم الطفل المعاق عقلياًمثل هذه المفاهيم بطريقة مباشرة عن طريق عرض شيئين من الأشياء أحدهما خشنا و الآخر ناعما قائلا للطفل " دي هي الحاجات الخشنة ، و دي هي الحاجات الناعمة ، المس ، شايف الفرق " مثلما يحدث عند التدريس للأطفال الأسوياء . فهذه الطريقة و إن كانت مباشرة و تصلح لتعليم الأسوياء إلا أنها لا تصلح لتعليم الأفراد المعاقين عقلياً.

ففي حين يتمكنالفرد السوي عن طريق استخدام أمر لفظي واحد و تعرض مباشر للخبرة أن يتعلم المفاهيم التي يريد المدرس إكسابها له حيث تمكنه قدراته العقلية من الرصد المباشر للخبرة ، كما تتضافر هذه القدرات و تتفاعل مع بعضها البعض لتجزئة الواقع الفعلي للخبرة . فتعمل كل مهارة عقلية علي تحليل واقع الخبرة من جانبها و تمييزه بميزة معينة و إعطاءه الأكواد العقلية التي ستميزه فيما بعد مدي الحياة بحيث تتعرفه أينما وجد و بأي شكل وجد . فتعمل المناطق الحسية في المخ مثلا علي تكوين إشارات تميز الخبرة الجديدة ، و تعمل القدرة علي التحليل علي التعرف علي مكونات الخبرة ، و تعمل القدرة علي المقارنة علي التعرف علي الخبرة و مقارنتها بما يقاربها من خبرات سابقة ، و تعمل القدرة علي التصنيف علي تصنيف الخبرة الجديدة تحت بند ملائم من الخبرات و تعمل القدرة علي الإستنتاج في النهاية علي تعميم الخبرة علي كل المواقف المشابهة . لا يمكن للقدرات العقلية للفرد المعاق ذهنا العمل بهذا التناغم وهذه الكفاءة و

التكامل لاكتساب الخبرة . لذلك يجد المدرس نفسه مضطرا إلي مخاطبة كل قدرة معرفية علي حدا، موفرا لها الخبرات و الأنشطة التي تجعلها تكون خبراتها بما يتلاءم مع ما بها من ضعف.

فنجد مثلا أنه إذا أراد المدرس أن يدرس مفاهيم مثل المفهومين اللآذين تحدثنا عنهما لفرد معاق عقلياًقد يجد المدرس أن عليه أن يحاول أن يغطي كل جوانب الخبرة عن طريق أنشطة مختلفة. فنجد أنه يجب عليه أن يجعل الطفل يتعرف علي الأشياء الخشنة فقط أولا . فيجعله :

- يلمس الأشياء الخشنة بحيث يتعرف عليها و أن يعبر عن إحساسه باختلاف ملمس هذه الأشياء الخشنة عن غيرها من الأشياء .
- يصنف الأشياء الخشنة مع بعضها البعض بحيث يتعرف علي المظاهر والسمات التي تميز هذه الأشياء الخشنة عن غيرها من الأشياء . فيجعله :

يختار الأشياء الخشنة من بين مجموعة من الأشياء .

يعمم الخبرة . فيجعله :

يذكر أسماء الأشياء الخشنة في البيئة المحيطة .

يتعرف علي الأشياء الناعمة فقط . فيجعله :

يلمس الأشياء الناعمة بحيث يتعرف عليها و أن يعبر عن إحساسه باختلاف ملمس هذه الأشياء الناعمة عن غيرها من الأشياء .

يصنف الأشياء الناعمة مع بعضها البعض بحيث يتعرف علي المظاهر و السمات التي تميز هذه الأشياء الناعمة عن غيرها من الأشياء . فيجعله :

يختار الأشياء الناعمة من بين مجموعة من الأشياء .

يعمم الخبرة . فيجعله :

يذكر أسماء الأشياء الناعمة التي قد تتواجد في البيئة المحيطة.

يفرق بين المفهومين ، و يميز صفة التضاد بينهما . فيجعله :

يفرز الأشياء الناعمة من الأشياء الخشنة كل نوع منها في جانب .

مثال آخر : فإذا كان الهدف بعيد المدى الذي يريد المدرس تدريسه للطفل " أن يميز الألوان الأساسية من بين مجموعة الألوان ". و الأهداف الجزئية هي أن يتعرف علي اللون الأحمر ، يتعرف علي اللون الأزرق ، يتعرف علي اللون الأخضر . يمكن لأنشطة المدرس أن تكون كالآتي :

١. أن يتعرف علي اللون الأحمر .
٢. أن يسمي اللون الأحمر .
٣. أن يختار اللون الأحمر من بين مجموعة من الألوان .
٤. أن يتعرف علي اللون الأزرق .
٥. أن يسمي اللون الأزرق .
٦. أن يختار اللون الأزرق من بين مجموعة من الألوان .
٧. أن يتعرف علي اللون الأخضر .
٨. أن يسمي اللون الأخضر .
٩. أن يختار اللون الأخضر من بين مجموعة من الألوان .
١٠. أن يفرز مجموعة من المكعبات بالألوان الثلاثة ، كل لون بمفرده من بين مجموعة من المكعبات .

وتأتي أهمية الأنشطة التعليمية في أنها حلقة الوصل الرئيسية بين الواقع النظري لوضع البرامج و التدريس الفعلي لها و للخبرات و المهارات التي تمكن الطفل من إنجاز هذه البرامج . ويجب علي المدرس أن يعمل علي وضع الأنشطة أو الأهداف التعليمية في تسلسل وتناسق بسيط يراعي قدرات الطفل . كما يجب عليه أن يبتكر له الأنشطة بحيث تصبح أكثر مناسبة لقدرات كل طفل علي حدا ، و بحيث توصل له المعلومة كأفضل ما يكون . و تتوقف قدرة المدرس علي تصميم الأنشطة علي العديد من العوامل .

- **صياغة الأهداف قريبة المدى (الجزئية) و الأنشطة التعليمية :**

بعد تحديد الأهداف الجزئية و الأنشطة التعليمية التي ستستخدم في تعليم هذه الأهداف بعيدة المدى يجب صياغة هذه الأهداف الجزئية و الأنشطة التعليمية في صورة أهداف تعليمية مكتوبة. و يجب أن تكون هذه الأهداف التعليمية مكتوبة حتى يتمكن المدرس فيما بعد من الحكم علي النشاط هل تم تنفيذه بالشكل الذي كان يريده منذ البداية أم لا ؟ فتسجيل هذه الاهداف التعليمية وسيلة هامة لحفظ هذه الأهداف و تأمين لها من الضياع أو النسيان . فلن يتمكن المدرس من تذكر كل شئ بنفس الدقة . كما أن كتابة الهدف تعد ذات أهمية خاصة إذا كان المقيم ليس هو مدرس الفصل أو واضع النشاط (مشرف من الخارج) .

ولقد تم الاصطلاح علي عدة مكونات للهدف التعليمي لا يعد الهدف دقيقا بشكل كبير إذا لم يشتمل عليها وهي أن يأتي بعدها مصدر الفعل غير مصرفا في أي زمن.

ويجب أن يكون الفعل أدائي و ليس عقليا . أي يمكن قياس مدي تحققه ظاهريا في حالة استخدام صيغة الأمر منه . فمثلا أفعال مثل : يدرك ، يعرف ، يفهم، يعي ، يكتسب. أفعال لا يصلح استخدامها لكتابة الأهداف التعليمية فعند التدريس لا يمكن للمدرس أن يستخدم أوامر مثل إدرك ، افهم ، اكتسب للتدريس للطفل . وبالمثل عند إجراء عملية التقييم لا يستطيع المدرس استخدام ألفاظ مثل هل فهمت ؟ هل أدركت ؟ هل اكتسبت ؟ لقياس مدي تحقيق الطفل للأهداف الموضوعة مسبقا . فأداء الطفل في هذه الحالة لن يعبر عمما إذا كان الطفل قد فهم فعلا أو أدرك أو اكتسب الأهداف التعليمية .

فأفعال من نوعية الأفعال السابقة (الفهم ، الإدراك ، الاكتساب) أفعال عقلية يؤديها العقل و من ثم فهي غير ظاهرة الأداء كما أن نتائجها لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر عند أدائها و لكن يتم ملاحظتها بشكل غير مباشر عن طريق أفعال ظاهرة أخري غير

مباشرة تحدث نتيجة لتحقق هذه الأهداف العقلية . أي كنتيجة للفهم أو الإدراك أو الاكتساب . و لهذا فأهداف مثل هذه الأهداف العقلية بالرغم من أنها تعد الأهداف الفعلية لعملية التدريس حيث أن العقل هو المستهدف الأول من عملية التدريس إلا أنها لا يمكن أن تستخدم في صياغة الأهداف التعليمية نظرا لعدم قدرتنا علي استخدامها استخدام مباشر في عملية التدريس .

في حين أن أفعال مثل يصنف ، يرتب ، يختار ، يرسم ، يكون أفعال ظاهرة الأداء يمكن للمدرس استخدام فعل الأمر منها كأمر للتدريس أثناء التدريس للطفل مثل اختار ، رتب ، إرسم . كما أن نتيجة أداء هذه الأفعال ظاهرة أثناء إجراء عملية التقييم عند إستخدام صيغة الأمر منها عند توجيه الأوامر للطفل أثناء إجراء عملية التقييم . عندما نقول للطفل إختار ، رتب ، إرسم فإذا فعل الطفل هذه الأفعال يكون قد أنجز بالفعل الأهداف الموضوعة و أدرك و فهم و إكتسب ما هو مطلوب منه . و العكس صحيح فإذا لم يؤد الأوامر الموجهة إليه يكون قد فشل في إنجاز ما هو مطلوب منه من أهداف . و من هنا نستنتج أن إستخدام أفعال المجموعة الثانية (الأدائية الظاهرة الأثر) عند صياغة الأهداف التعلمية أوقع من إستخدام نوعية الأفعال الأولي (العقلية) لما تتمتع به الفئة الثانية من الأهداف من أداء ظاهر و إمكانية للرصد المباشر عند الأداء .

- **ظروف و أدوات النشاط المستخدم لتحقيق الهدف :**

وتشتمل الظروف و الأدوات علي كل ما يمكن أن يستخدم أو يؤثر في أو يحدد شكل أداء الطفل للنشاط الموضوع من المدرس لتحقيق الهدف . فمثلا هدف مثل " أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية". تكون الأدوات هنا هي المكعبات الخمسة. في حين تكون الطريقة الرأسية للترتيب ظرف من ظروف نجاح الاختبار .

وبذلك تشتمل الأدوات علي كل ما يمكن أن يستخدمه الطفل أثناء أداء الهدف من أوراق. أقلام . مكعبات . أطواق . أزرار . ألوان. خامات من البيئة . في حين تشتمل الظروف علي كل ما يتحكم أو يؤثر في طريقة أداء الطفل للنشاط . فطريقة جلوس الطفل أثناء أداء النشاط فقد تؤثر بشكل كبير علي أداء الطفل للهدف فقد يكون أداء الطفل للمهمة من وضع الوقوف أسهل من أداء المهمة إذا أداها الطفل جالسا كما أن بعض المهام أو الأنشطة لا يتحقق فيها الهدف إلا و الطفل راقدا أو مستلقيا علي أحد الجانبين .

كما أن وضع الطفل بالنسبة للأدوات أمامها أو خلفها ، وضع الأدوات بالنسبة للطفل أمامه أو خلفه أو علي جانبه و إلي أي مدي تبعد عنه تأثر أيضا في مدي تحقق الهدف و مدي تحقق التأثير و النتيجة المرغوبة منه . كما أن طريقة إمساك أو استخدام الطفل لهذه الأدوات قابضا أو دافعا أو ممسكا بالسبابة و الإبهام مثلا تأثر أيضا بشكل كبير في تحقيق الهدف و النتيجة المرغوبة منه . كما أن طريقة و إيقاع أداء الطفل للمهام المطلوبة بسرعة أو بايقاع بطئ قد يكون له دور كبير في تحقيق الهدف . كما أن كل ما تشتمل عليه البيئة المحيطة من ظروف أخري يمكن أن تؤثر في أداء الطفل للنشاط من إضاءة أو ملمس للأشياء أو ترتيب للأدوات أثناء أداء النشاط أو أرضية المكان رملية أو صلبة مغطاة أم مكشوفة تأثر بالمثل في مدي تحقق الهدف و إلي أي مدي . ليس هذا فقط فطريقة و صيغة إلقاء المدرس للأوامر علي الطفل للحصول علي نتيجة معينة تعد من الظروف المؤثرة في الهدف و التي قد تأثر بشكل كبير علي طريقة أداء الطفل له . فمثلا قد يكون من الصعب علي الطفل أن يوجه إليه المدرس الأمر في الصيغة التالية " ركب المكعبات دي رأسيا " في حين أن ما قد يستخدمه المدرس فعليا في التدريس صيغة مثل " حط المكعبات دي فوق بعض " و أعتقد أن الفرق في التدريس باستخدام الصيغتين وما قد يحدثه من

أثر لدي الطفل واضح لا يحتاج منا إلي توضيح خاصة إذا ما استخدم المدرس الصيغة الثانية في التدريس ، و استخدم شخص آخر الصيغة الأولي في التقييم وما قد يحدثه ذلك من ارتباك للطفل . و ما قد يأتي به من نتائج عكسية علي أداء المهمة المطلوبة من الطفل .

و من المهم هنا أن نذكر أن تضمين الأدوات و الظروف كما تحدث فعليا أو كما يرغب المدرس في أن تحدث فعليا كتابة أثناء صياغة الهدف حتى يتحقق الهدف بشكل دقيق لما رسمه المدرس فعليا عند صياغة الهدف منذ البداية و حتى لا نربك الطفل أثناء التقييم النهائي للهدف بظروف مخالفة لما اعتاد عليه أثناء التدريب خاصة إذا ما كان المقيم شخص آخر غير المدرس أو واضع الهدف . لذلك فقد يكون من الأوقع أن يكتب المدرس في صياغة الهدف أن (أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية عندما يقول له المدرس " حط المكعبات دي فوق بعض ") عن أن يكتب المدرس (أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية عندما يقول له المدرس " ركب المكعبات رأسيا ") أو أن يترك الهدف تماما دون تحديد صيغة إلقاء الأمر (أن يركب ٥ مكعبات بطريقة رأسية) تاركا صيغة توجيه السؤال للمقيم فيما بعد بما قد يخالف ما يستخدمه يوميا أثناء تدريب الطفل .

- الاستقلالية :

وتعبر الاستقلالية عن مدي أداء الطفل للمهمة المنوط بها بدون الاعتماد علي مساعدات خارجية . فعندما يؤدي الطفل المهمة كاملة بدون تقديم المحيطين به له أي نوع من أنواع المساعدة مساعدة يعد الطفل قد أدي المهمة باستقلالية كاملة . في حين يعتبر تقديم المحيطين بالطفل أي نوع من أنواع المساعدة للطفل بأي مستوي من المستويات (كما سنذكر تفصيلا فيما بعد . بدنية كلية ، بدنية جزئية، بدنية باللمس ، لفظية) كسرا لاستقلالية الطفل الكاملة في أداء المهمة.

ويجب ذكر مستوي المساعدة المقدم للطفل كتابة أثناء صياغة الهدف . و يصح إستخدام أي مستوي من مستويات المساعدة السابق الحديث عنها لفظية ، بدنية باللمس ، بدنية جزئية في حين لا يصح إستخدام مستوي المساعدة البدنية الكلية حيث يؤدي يعتبر المدرس هو المؤدي الفعلي للنشاط في هذه الحالة (حيث يكون المدرس متحكما تحكما كاملا في أعضاء جسم الطفل ، ممسكا بكل بأجزاء الجسم المشتركة في النشاط أو بمعني آخر حاضنا لها) . و من هنا فلا يصح إستخدام هذا المستوي من المساعدة (المساعدة البدنية الكلية) لان المدرس يعتبر هو المؤدي الحقيقي للمهمة و أن الطفل لم يتعلم شئ حقيقيا . في حين جاز إستخدام مستويات المساعدة الأخري (لفظية، بدنية باللمس ، بدنية جزئية) بالرغم من أنه ينصح بشكل كبير باختيار الأداء بإستقلالية كاملة عند إختيار المهام للطفل لرغبة المدرس في بعض الأحيان وخاصة مع درجات الإعاقة الشديدة في تجربة الطفل لخبرة معينة و عدم حرمانه من الإحساس بهذه الخبرة بالرغم من عدم قدرته علي أداءها مستقلا و حاجته لتقديم مستوي معين من مستويات المساعدة للطفل أثناء أداء هذه المهمة . هذا و يجب عدم الجنوح إلي تقديم مستويات المساعدة عند صياغة الأهداف التعليمية بكثرة إلا عند التأكد بشكل كبير من صعوبة أداء الطفل للمهمة مستقلا بشكل كبير و إختيار مستوي الأداء المستقل بالرغم مما قد يستغرقه من وقت طويل عند تعليم الطفل أثناء تطبيق البرنامج .

- **وضع معيار للنجاح :**

ومن المهم أيضا أن نضع محكا أو معيارا للنجاح . بمعني آخر نسبة للنجاح إذا وصل إليها الطفل خلال أداءه للهدف يكون قد حقق الهدف فليس ضروريا كما أنه ليس واقيا خاصة بعد أن تعرفنا علي سمات وخصائص الطفل المعاق أن أطالبه بأداء المهمة بنسبة نجاح ١٠٠ % و هو ما قد يعجز عنه الفرد العادي و أيضا إذا أخذنا في

الاعتبار مراعاة الفروق الفردية بين الأسوياء فما بالنا بها بين المعاقين لذلك يجب علي المدرس وضع فرصة للخطأ إدراكا منه لظاهرة الفروق الفردية و تحسبا لأي طارئ قد يؤثر علي أداء الطفل أثناء إجراء عملية التقييم لكي لا نظلم الطفل . لذلك يجب للمدرس أن يصوغ الهدف واضعا في إعتباره أداء الطفل للهدف بنسبة نجاح قد تقل عن ال ١٠٠ % . و يمكنه تحديد ذلك توقعا بناء علي تقديره لمستوي الطفل و تقديره لمستوي صعوبة الهدف .

و يتكون معيار النجاح من نسبة المحاولات الصحيحة المتوقعة بالنسبة لعدد المحاولات الإجمالية . فمثلا عندما نقول " أن يركب الطفل ثلاثة مكعبات بطريقة رأسية بنسبة نجاح ٧٥ % من رابع محاولة " فالمطلوب من الطفل هنا أن يركب الثلاثة مكعبات ثلاثة مرات صحيحة من إجمالي عدد المحاولات و هو ٤ محاولات و بوجود محاول خاطئة . حيث تمثل هنا المحاولة الواحدة بالنسبة للأربعة محاولات ٢٥ % من إجمالي عدد المحاولات . و بذلك تمثل الثلاثة محاولات الصحيحة ٧٥ % من إجمالي عدد المحاولات كل محاولة تمثل ٢٥ % × ٣ محاولات ليكون إجمالي عدد المحاولات الصحيحة ٧٥ % في حين تمثل المحاولة الخاطئة الباقية ال ٢٥ % الباقية .

هذا و من المهم أن نذكر أنه في كل الحالات و بالرغم من وضع نسب نجاح قد تكون أقل من نسبة الإجادة الكاملة أثناء تدريس الهدف إلا أنه يجب أن نصل بأداء الطفل للنشاط إلي نسبة الإجادة الكاملة بعد إنتهاء تقييم الهدف و ذلك عن طريق تعميم المهارات كما سنتعلم فيما بعد .

- **مدي زمني لتحقيق الهدف :**

حيث أنه من المهم حكم مدة التدريس بفترة زمنية محددة للتدريس و عدم ترك الوقت يتسرب دون ضابط بما يهدر وقت الطفل و

المدرس في التدريس لمهارات يجب أن تستغرق وقت أقل في التدريس و تدريسها في وقت أطول . أو في تدريس مهارات مهمة تحتاج منا إلي وقت و تدريسها في فترات زمنية قصيرة بما يؤدي لعدم أداء الطفل لها بالمستوي المطلوب .

- **التنفيذ الفعلي للبرامج مع الطفل :**

وفي هذه المرحلة يبدأ المدرس في التنفيذ الفعلي لما اتخذه من سياسات . و بالطبع تختلف طرق التدريس للأفراد المعاقين اختلافا كليا و جزئيا عن طرق التدريس المستخدمة مع الأفراد الأسوياء . مما دعانا لإفراد فصل كامل مخصص لبعض الطرق و أساليب التعامل التي يمكن أن يتبعها المدرس مع الأطفال المعاقين داخل الفصل ، و التي يمكن أن تاتي بالنتائج التي يرجوها المدرس من عملية التدريس .

- **التقييم البيني :**

ولكن ماذا يحدث إذا قطع الطفل وقتا طويلا من الوقت المقرر للانتهاء من تدريس الهدف دون تحقيق الطفل لإنجاز ملحوظ ؟ أو فهل يستمر المدرس في عملية التدريس مصمما علي إنجازه مهما كلفه ذلك من وقت ؟. ومن ناحية أخري ماذا يحدث إذا شعر المدرس بإنهاء الطفل لأداء الهدف بالشكل المطلوب قبل انتهاء المدة المقررة لأداء الهدف؟ فهل يستمر في التدريس مهدرا وقت الطفل بالرغم من تأكده من إجادة الطفل للهدف بالشكل المطلوب؟

هنا نتوقف عند عملية مهمة و هي عملية التقييم البيني . وهي عملية تختلف عن عملية التقييم المبدئي أو النهائي . فعند إجراء عملية التقييم المبدئي أو التقييم النهائي يجري المدرس عملية التقييم بنسبة معينة من التوقع لإمكانية أداء الطفل للمهارات محل التقييم أو عدم الأداء . في حين أن عملية التقييم البيني لا تكون بهذا الوضوح حيث يهملها أكثر المدرسين (خاصة المدرسين الجدد ، أو ذوي الخبرة المحدودة في هذا المجال) فعملية التقييم البيني و إن كان مدرس التربية

الخاصة ذو الخبرة يؤديها بشكل لا واعي بشكل كبير من خلال الحس أو الخبرة إلا أن المدرس المستجد في مجال التربية الخاصة قد يصيبه الارتباك و لا يستطيع تقدير سبب عدم أداء الطفل و في بعض الأحيان لا يدرك أنه عليه التوقف لتقدير الموقف و إعادة النظر مرة أخري لتحديد مدي إمكانية الاستمرار في التدريس بنفس الإسلوب أو تغيير الطريقة المتبعة و استخدام المتاح من البدائل لتصبح طريقة التدريس أكثر ملائمة للطفل حتى يتمكن من إحراز المستوي المرجو من التقدم مع الطفل .

وتتم عملية التقييم البيني بشكل رسمي من خلال استمارات تقيس مدي تقدم الطفل في أداء البرنامج بمرور الوقت أو بصورة غير رسمية من خلال تقييم المدرس لأداء الطفل للأهداف غير رسميا أثناء تطبيق البرنامج من خلال الملاحظة المباشرة .

ولكن نعود للسؤال السابق . ماذا يحدث إذا شعر المدرس بعدم تحقيق الطفل للتقدم المتوقع علي مدار الفترة الزمنية المقررة للبرنامج؟ هنا يجب علي المدرس أن يتوقف لتقدير الموقف و اتخاذ الإجراءات اللازمة من إجراء تعديلات علي الهدف أو تغييره إذا لزم الأمر حيث سيكون قد وقف علي قدرات الطفل الفعلية ، كما سيكون قد تكونت لديه حين إذ رؤية أكثر واقعية لقدرات الطفل . كما يجب عليه إجراء عملية التقييم النهائي في حالة شعوره بإنهاء الهدف بشكل مناسب.

- **التقييم النهائي :**

بعد إتمام المدرس لعملية التدريس و تأكده من إتمام عملية التدريس. يبدأ المدرس في إجراء عملية تقييم نهائية للتأكد بشكل نهائي من إتمام الطفل لاكتساب المهارات التي خطط لإكسابه إياها منذ البداية. و تتم عملية التقييم النهائية بأداء المهمة بشكل كامل عدة مرات و بالعديد من الطرق و في مختلف الظروف .

- **تصميم الأنشطة التعليمية :**

مما لا شك فيه أن تصميم الأنشطة يعتبر من أهم الخطوات التعليمية . و بالرغم من أهمية خطوات فنية أخري ظاهرة مثل التقييم ، وضع البرامج ، تنفيذ البرامج. إلا أن عملية تصميم الأنشطة تكتسب أهمية خاصة حيث تعتبر حلقة الوصل الأساسية أو نقطة الانتقال الحقيقية ما بين تخطيط البرامج و تنفيذها . وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بترجمة برامجه و أهدافه التعليمية التي اختارها كأهداف للتدريس يرغب في تعليم الطفل إياها إلى إجراءات واقعية وأهداف جزئية أصغر يمكن للطفل ان يؤديها و تؤدي به في النهاية إلى اكتساب المهارات التي كان يهدف إلي إكسابه إياها من البداية بما يعمل علي إتمام عملية التعلم .

كما تكتسب عملية تصميم الأنشطة أهمية خاصة حيث يتضح من خلالها إسلوب المدرس، و مدي كفاءته في التدريس ومدي قدرته على الابتكار و التجديد و مدي براعته في ترجمة برامجه و أفكاره إلى إجراءات واقعية مترابطة متسلسلة و متكاملة تبدأ بناء على فكر و وجهة نظر وتسير بناء على رؤية معينه وتنتهي بالنجاح في إنجاز ما و ضعت من اجله من أهداف . و تزداد مهارة المدرس علي اختيار و ابتكار الأنشطة الأكثر ملائمة لكل حالة بمرور الوقت و بتوافر عنصر الخبرة و تتوقف بشكل كبير على درجة تدريب المدرس أو مصمم النشاط، بالاضافه إلى القدرات العقلية الخاصة التي قد تتوافر لديه من قدره على التحليل و التسلسل و الابتكار .

وللأمانة فليس هناك خطوات محدده يمكن سردها يتمكن المدرس في حال اتباعها حرفيا للتمكن من ابتكار نشاط قوي و فعال يضمن إكساب الطفل للمهارة موضوع التدريس. و إنما هناك خطوات منطقية يمكن اتباعها تساهم بشكل كبير في ابتكار لنشاط فعال منها :

- تكوين فكره عامه عن قدرات الطفل :

وتتم هذه الخطوة بشكل عام من خلال معايشة الطفل و التعرف على إمكانياته و طبيعة أعاقته ودرجتها. و تشكل هذه الخطوة بالرغم من أنها غير رسمية أهمية خاصة حيث أنه يمكن أن تتحكم بشكل كبير في شكل و طريقة صياغة عناصر النشاط من البداية و حتى النهاية ، من حيث درجة البساطة أو الصعوبة ،محددات أداء الطفل للنشاط من حيث شكل و إسلوب أداء الطفل للنشاط ، طريقة إحكام المدرس للظروف حول المهارة التي يرغب المدرس في تنميتها لدي الطفل .

فمعرفة المدرس لنوع الإعاقة العقلية و درجتها ومصاحبة إعاقات جسميه أو حركيه أو حسية (السمعية أو البصرية) ومدي درجتها (بسيطة أو متوسطة أو شديدة) و أيضا السمات الشخصية والنفسية و الاجتماعية للطفل (هل هو منعزل بحيث يؤدي هذا النشاط أم انه منطو) وجود مشكلات سلوكية أو تدميرية (إيذاء للذات أو للآخرين) تحدد بشكل كبير مكونات النشاط المقترح من المدرس للتدخل و التعامل مع مشكلة الطفل . حيث تكون معلومات من هذا النوع لدي المدرس درجه كافيه من التوقع لمدي إمكانية أداء الطفل لبعض المهام أو الأفعال التي يمكن ان يتم إسنادها للطفل فيما بعد ، وتوقع لشكل أداء الطفل لهذه المهام .

فما هي درجة إعاقة الطفل و ما هو مستوي إعاقته بسيطة أو متوسطة أم شديدة. و بذلك هل يجب و ضع ظروف اكثر صعوبة و إحكاما حول المهارة أم أنه من الأفضل وضع ظروف اكثر بساطه و مرونة . فمثلا هل سيتمكن من التركيز لمدة معينه (دقيقتين، ٣ ، ٥ ، ١٠) دقائق أثناء هذه المهام . هل ستؤهله قدراته الحركية من استخدام أداه معينه مطلوب استخدامها للإنجاز النشاط ، فهل سيتمكن مثلا من القبض على عصي أم أن لديه أعاقه حركيه في يده هل لديه القدرة على الإمساك بالأشياء المستديرة مثلا (بلي ، حصى) أو أي مواد يمكن أن تستخدم في النشاط فلا يمكن مثلا أن أضع نشاطا لتعليم الألوان مثل أن

يفرز الطفل حبات مكرونة ملونه باللونين الأحمر و الأزرق لتعليم الألوان لتعليم الألوان الأحمر و الأزرق لطفل لديه أعاقه في يده ولا يتمكن من القبض بالسبابة و الإبهام .

ولا تفيدنا هذه الفكرة العامة في الحكم على مستوي أداء الطفل الحركي و الحسي و إنما تفيدنا أيضا في التحكم في ظروف النشاط و كيفية أداءه حيث يمكن أن تؤثر في مدي ملاءمة النشاط لقدرات الطفل النفسية و الاجتماعية و مدي قدرته على القيام بالنشاط في ضوء مثل هذه المحددات الاجتماعية و النفسية . فليس من المنطقي أن أضع نشاط يتم التدريس فيه لطفلين أحدهما منعزل . أو أن أحدهما يعاني من مشكلات سلوكية قد تؤذي الطفل الأخر . و بذلك هل يجب اتخاذ احتياطات خاصة أثناء أداء النشاط خوفا من أن يؤدي الطفل نفسه أم أن الإشراف عليه أثناء الأداء يمكن أن يكون طبيعيا فيمكن تركه ليؤدي النشاط بدون رقابه صارمة . هل يجب استخدام أدوات غير مدببة أثناء أداء النشاط طبقا لهذه المعلومات . وغير ذلك من المحددات التي تحكم في شكل و تصميم النشاط كما سنعرف فيما بعد.

ويتم التعرف على قدرات الطفل كما ذكرنا من خلال معايشة الطفل والقيام بعملية ملاحظة شخصيه غير رسميه لقدراته و إمكاناته و سماته الشخصية ، او من خلال تطبيق المقاييس الرسمية أو القوائم المقننة على الطفل في المجالات المختلفة و الوقوف على القدرات و الإمكانات الفعلية للطفل بالطرق التي تحدثنا عنها .

- تحديد المهارة المراد تعليمها أو تنميتها :

وتتشابه هذه الخطوة مع الخطوة السابقة إلا انه في حين تتم الخطوة السابقة بشكل عام و بصورة غير رسمية ليتم التعرف علي قدرات الطفل . تتم هذه الخطوة في شكل اكثر تحديدا ، و في مجال واحد ، وبصورة أكثر رسمية بالطرق التي تحدثنا عنها لاختيار البرامج للوقوف علي المهارة المحددة التي سوف يتعامل معها المدرس . و قد

تكون المهارة التي اختارها المدرس من المهارات التي لا يؤديها الطفل إطلاقا و يرغب المدرس في إكساب الطفل إياها . أو من المهارات التي يؤديها الطفل و لكن بشكل قاصر و يرغب المدرس في تنمية اوجه القصور في أداء هذه المهارة للوصول بها إلى درجة الإتقان الكامل. و يجب أن يراعي المدرس اختيار المهارة بمراعاة الخلفية العامة التي كونها عن قدرات الطفل و السابق الحديث عنها في الفقرة السابقة لكي يتمكن من اختيار المهارة أو درجة المهارة الأكثر ملائمة لقدرات الطفل .

- تحديد إجراءات مرتبطة بالمهارة (تستخدم فيها المهارة) :

يتم في هذه المرحلة تحديد شكل الصيغة الفعلية (الأفعال) أو طريقة الأداء لما سيقوم الطفل بفعله أثناء النشاط . فمثلا أن يُركِب ، أن يمشي ، أن يفرز ، أن يرسم ، أن يملا ، أن يعبئ ، أن يضيف ، ... و غيرها من الأفعال التي يمكن أن يؤديها الطفل أثناء توقيت النشاط . و يتم اختيار الأفعال التي يمكن أن يؤديها الطفل بحيث يختار المدرس أفعالا ترتبط ارتباطا وثيقا بالمهارة (عقلية ، إدراكية ، حسية ، حركية) التي يريد إكسابها للطفل . أي أن يختار المدرس أفعالا يستخدم الطفل عند أداءها المهارة (المطلوب أن يعلمها له المدرس) بشكل مكثف . و غالبا ما يقترن الفعل بالظروف الأداء التي تلائم المهارة .
فنجد مثلا أن :

- أن تنمية المهارات العقلية (التذكر ، التصنيف ، التسلسل) لا يمكن أن يتم تنميتها بشكل مباشر و لكن يمكن أن يتم من خلال أفعال يمكن أن يؤديها الطفل مثل التسمية، الرسم ، الفرز ، الترتيب ، و هكذا .
- إن مهارة مثل مهارة السمع : لا يمكن تنميتها إلا باستخدام مكثف لهذه الحاسة و علي درجات و أداء الطفل لفعل آخر عند سماع الصوت ليتأكد المدرس من سماع الطفل للصوت فعلا .

- أن مهارة مثل مهارة الاتزان : لا يمكن أن يتم تنميتها بدون الأداء باعتدال و ضع الرأس ، النظر ، الأرجل ، ضبط أوضاع الجسم .المشي باعتدال (علي شئ عريض مبدئيا ، ثم شئ أقل سمكا ، و هكذا)
- أن مهارة مثل مهارة التركيز : لا يمكن تنميتها إلا باستمرار الأداء العمل (أي عمل تركيب، رسم ، تلوين ، لضم) بمرور الوقت .
- نشاط لتنمية الذاكرة : لا يتم إنجازه بشكل مناسب إلا بإعادة أداء الأفعال (إعادة رسم ، إكمال ، اكتشاف ، تسمية ، و غيرها من الأفعال) و علي فترات زمنية متباعدة .
- ويتحدد صيغة الفعل (شكل الأداء الفعلي) بشكل كبير على نوع المهارة . فهناك مهارات يمكن تحقيقها بصوره مباشرة عن طريق أداء الطفل المباشر لها . في حين توجد أهداف قد لا نتمكن من تدريسها بالشكل المباشر أو بنفس الصيغة الفعلية التي وردت في الهدف العام او البرنامج .
- ففي بعض الحالات يمكننا أن نستخدم الفعل الوارد في صياغة الهدف مباشرة مثل الهدف التالي . ان يعد الطفل من ١:٣ . يصعب استخدام أي صيغه فعليه غير(العد) بشكله المعروف لتحقيق الهدف النهائي وهو ان يعد من ١:٣ . هدف مثل . ان يمشي الطفل ٤ خطوات بمساعده بدنيه جزئية . لا يمكن تدريس المشي من خلال أفعال أخري غير المشي. في حين يجب علي المدرس في حالات أخري أن يستخدم أفعال تخالف الفعل المستخدم في صياغة الهدف خاصة عند ارتباط الهدف بمهارة عقلية حيث تتجه الأمور إلي عدم قدرة المدرس علي ملاحظة الأداء العقلي لهذه المهارات و إنما يتمكن المدرس فقط من ملاحظة نتائج تطور هذه المهارات العقلية .

الهدف العام : زيادة مدة التركيز الطفل الى ٥ دقائق .
النشاط : ولإنجاز برامج من هذا النوع يتم صياغة أنشطه بأفعال مخالفه للفعل المستخدم . فلا يمكن ان استخدم الصيغة الفعلية (ركز) كصيغه للأمر أثناء التدريس للطفل في حين يمكن الوصول لهذه الصيغة الفعلية من خلال أداء أفعال أخرى . فمثلا ان يملأ زجاجه ذات فتحه ضيقه بالحبوب ، وبزيادة فترة استغراق الطفل في الأداء المتواصل لعملية المليء حتى تصل إلى الزمن المطلوب يكون المدرس قد توصل إلي النتيجة المطلوبة . أو مثلا لضم مجموعه من الخرز في خيط بدون توقف لمده محددة . وبذلك يأتي علي المدرس وقت يستخدم فيه صيغ فعليه أو مجموعه من الصيغ الفعلية المتسلسلة التي قد تخالف الفعل المستخدم في الهدف العام حيث لا يمكن تدريسه بشكله المباشر ولكن تستخدم أفعال أخرى تؤدي بتحقيقها في النهاية إلى أداءه نتيجة لعدم التمكن من تدريسه بشكل مباشر .
مثال آخر :
الهدف العام : زيادة نسبة تنمية الذاكرة البصرية .
النشاط : عرض أشكال و رسومات مرسومة على كروت ثم عرض نفس الأشكال ناقصة بعض الأجزاء و تطلب من الطفل إكمال رسم الأجزاء الناقصة في الرسومات المعروضة عليه . وهنا نستخدم الرسم لتنمية الذاكرة البصرية فلا يمكن تنمية الذاكرة البصرية بشكل مباشر . أوعرض أثاث الحجرة على الطفل بشكل معين ثم إخراج الطفل من الحجرة و إجراء بعض التغيرات على الأثاث و إدخال الطفل مره أخرى لاكتشاف هذه التغيرات .

- **تحديد الأدوات المستخدمة في النشاط والظروف التي تحكم الأداء:**

ويتم في هذه المرحلة تحديد الأدوات التي قد تستخدم أثناء أداء النشاط . ففي برنامج لزيادة فترة التركيز لدي طفل اختار المدرس

(فعلا) مثل ان (يملأ) الطفل زجاجه بالحبوب . يمكننا أن نعتبر هنا الزجاجة و الحبوب أدوات للنشاط . في حين إنني اذا قلت " ان يستمر الطفل في مليء زجاجه بالحبوب لمدة ثلاثة دقائق دون توقف " يعتبر استمرار الفترة الزمنية لأداء النشاط لمدة ثلاث دقائق و بدون توقف ظرفا من ظروف الأداء التي لا يكتمل الهدف إلا باكتمالها .

وهناك معايير كثيرة تتحكم في اختيار المدرس للأدوات و منها :

١- الإمكانيات :

وليس ضروريا أن يستخدم المدرس أدوات مكلفة لإنجاز الهدف. إذ انه يمكن أن يستخدم أشياء بسيطة متاحة قد تؤدي نفس النتائج . هذا بالرغم من اعترافنا بإمكانيات بعض الأدوات ذات الجودة و التقنية العالية وقدرتها على تحقيق نتائج افضل .

٢- الأمان :

وهو عامل حيوي يحدد بشكل كبير إمكانية استخدام الأداة من عدمه . ويرتبط عنصر الأمان بشكل و مكونات الأداة و طريقة استخدامها . فلا يجب أن تكون الأداة مدببة أو صغيره اكثر من اللازم مثلا ، أو أن تكون خشنه أكثر من اللازم ، أو ذات أضاءه شديدة ، أو ذات ألوان ضارة . ففي النشاط السابق ذكره قد يستخدم مدرس من المدرسين (بلي) مثلا بدلا من استخدام الحبوب . مما قد يمثل خطرا كبيرا في حالة بلع الطفل للأداة المستخدمة أثناء أداء النشاط .

٣- الفاعلية :

وترتبط الفاعلية بمدي كفاءة الأدوات في تحقيق الهدف عند استخدام الطفل لها أثناء أداء النشاط و قدرتها على إظهار رد الفعل المطلوب الذي كان المدرس يتوقعه من الطفل عند تصميم النشاط .

٤- أن تكون الأداة مناسبة :

حيث يجب أن تخدم الأداة الهدف الموضوعة لتحقيقه في المقام الأول ولا تبتعد عنه كثيرا . فالعديد من الأدوات يمكن استخدامها بأكثر

من طريق لتحقق اكثر من هدف في نفس الوقت . إلا أنه في حالة عدم تحكم المدرس في الظروف المصاحبة لاستخدام الأداة من الممكن أن تصبح الأداة غير مناسبة للهدف الموضوعة لتحقيقه أثناء صياغة النشاط . ففي المثال السابق الخاص بتعبئة الحبوب نجد أنه في حين قد يستخدم مدرس نوع واحد من الحبوب (لون واحد ، حجم واحد) للتعبئة قد يستخدم مدرس أخر خليطا من الحبوب مما قد يتواجد لديه في الفصل (ألوان متعددة ، أحجام متعددة) مما قد يسبب تشتيتاً للطفل أثناء أداء النشاط .في حين يمكن للمدرس استخدام هذه الحبوب مختلفة الأحجام أو الألوان في وقت آخر لتدريس مهارة أخرى مثل الألوان أو الأحجام . و بذلك يكون اختيار المدرس عير المناسب للأداة قد تسبب في أن تصبح الوسيلة عنصر تشتيت للطفل و ليس وسيلة إيضاح .

هذا بالرغم من أن إمكانية استخدام الوسيلة بأكثر من شكل لتحقيق أكثر من هدف ليس عيبا في حد ذاته و إنما يصبح عيبا في حالة عدم تحكم المدرس في سير هذه الظروف وتأثيرها على الهدف الأساسي الذي اختاره . حيث يمكن للمدرس استخدام الاختلاف في أحجام الحبوب لتنمية مهارة مثل مهارة القبض باستخدام إصبعي السبابة و الإبهام . أو لتعريف الطفل علي نوع معين من الحبوب عند فرز الطفل لنوعين من الحبوب ووضع الحبوب متشابهة الألوان في زجاجه مختلفة أثناء الفرز مع تسمية اسم نوع الحبوب أثناء وضعها داخل الزجاجة . إلا انه يجب علي المدرس أن يعمل علي التأكد من حياد الأداة بالنسبة لكافة العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر علي جودة الأداة و كفاءتها في تحقيق الهدف الحالي .

٥- أن تراعي قدرات الطفل وسنه ودرجة إعاقته :

فمثلا لا يجب ان استخدم أداة يتطلب استخدامها أداء حركيا من اليد في حين توجد أعاقه حركيه في اليد لدي الطفل . فمن المهم أن تراعي الأداة قدرات الطفل ودرجة إعاقته فلا يجب ان أعطي الطفل

أداة يتطلب استخدامها قدرات عقلية عليا مما يؤدي إلي عدم استطاعة الطفل استخدامها مما قد يسبب له إحباطا . كما يجب أن تكون الأداة مناسبة لعمر الطفل فلا تكون جادة اكثر من اللازم بالنسبة للأطفال أو طفولية أكثر من اللازم بالنسبة للبالغين . فأعطي مثلا طفلا صغيرا كروتا صماء باللون الأبيض و الأسود في حين أعطى معاقا بالغا على درجه من الوعي أشياء زاهية الألوان مبهرجة بدون داعي.

٦- أن تكون جذابة :

كلما كانت الأداة في حد ذاتها دافعا للطفل لاستخدامها كلما كانت أداة اكثر نجاحا. حيث يسهم ذلك بشكل كبير علي تحفيز الطفل علي العمل والإنجاز وتحقيق المطلوب مع توفير كبير في جهد المدرس . و كلما تمكن المدرس من اختيار الأداة الأكثر جاذبية ومناسبة للطفل عند بداية التدريس كلما وفر على نفسه مجهودا زائدا قد يهدره بعد ذلك أثناء عملية التدريس في دفع الطفل لأداء النشاط . فكلما كانت الأداة جذابة كلما رغب الطفل من تلقاء نفسه في أداء النشاط .

- **ظروف أداء النشاط :**

وقد ذكرنا في المثال السابق ان الاستمرار في مليء زجاجه بالحبوب لمدة ثلاث دقائق يعتبر ظرفا من ظروف أداء النشاط لا يتحقق الهدف إلا باكتماله . و يعتبر تحديد ظروف أداء النشاط أحد العوامل المؤثرة بشكل كبير في تحقيق النشاط لهدفه . إلا أنه هناك العديد من المحاذير التي يجب مراعاتها عند وضع ، صياغة و تطبيق النشاط منها.

عند تحديد الظروف :

يتم من خلال ضبط ظروف النشاط تحيد الإطار العام الذي يؤدي فيه النشاط. حيث من خلال ضبط ظروف النشاط تحديد شكل و طبيعة و أهداف هذا النشاط . فيمكننا مثلا التحكم في الجانب المهارى

وتقنين كم الجرعات بما يحدد درجة إجادة الطفل للمهارة التي نستهدفها من النشاط .

ويختلف التحكم في هذه الظروف باختلاف إجادة الطفل المهارة من عدمه . حيث يجب أن يتدرج المدرس في التحكم بمستوي دقة الظروف و صعوبتها فيتدرج بوضع ظروف أقل شدة في حالة إجادة الطفل للمهارة إجادة بسيطة أو عدم أجادته لها من الأساس و حتى وضع الطفل تحت ظروف أكثر دقة و أكثر تركيزا " بحيث يصل الطفل لمستوي إجادة عال من المهارة " بارتفاع مستوي الطفل . فمثلا في النشاط السابق إذا كان الطفل لا يركز تماما أو انه يؤدي النشاط لمرة واحدة ثم يبدا في عدم التركيز فقد تكون الظروف الأولي المقترحة لحاله مثل حالة هذا الطفل (ان يؤدي النشاط لمرات و ليس لفترات زمنية) مثلا ان يضع الحبوب داخل الزجاجة لمرة ثم لمرتين متتاليتين ثم ثلاث مرات و هكذا ١٠ مرات او ٢٠ مره . ثم أبدا في الانتقال من الأداء عن طريق عدة مرات إلى الأداء مع الاستغراق في الأداء مع مرور الزمن بدون وجود فواصل في الأداء الزمني، فتكون ظروف النشاط مثلا ان يستمر في وضع الحبوب داخل زجاجه لمدة دقيقه ، اثنان ، ثلاثة ، خمسة دقائق متتالية .

ومن هنا نري كيف ان ظروف النشاط ترتبط بشكل كبير بدرجة إجادة الطفل للمهارة وكيف أنها يجب ان تراعي قدرات الطفل ومستواه الحالي ودرجة عدم أجادته للمهارة وكيف أنها يمكن ان تتدرج معه من درجة عدم الاجاده أساسا الي ان تصل به الي نسبه عاليه من الأداء . وهو ما يتضح من خلال المثال السابق وما يمكن لنا ان نتخيله من كم الأطفال الذين يمكن أن تتراوح أعدادهم تحت كل درجة من درجات إجادة المهارة بدأ من عدم إجادة المهارة تماما ثم التدرج بزيادة أداء المهمة لعدد من المرات و حتي الاستغراق بمرور المعدل الزمني ثم الزيادة في هذا المعدل حتى نصل به الي الدرجة التي نريدها . و

نريد هنا ان نركز مرة أخرى على نجاح المدرس او مصمم النشاط في ضبط لظروف أداء النشاط تمثل بشكل كبير نجاحه في تحديد جرعات التدريب المطلوبة لحالة الطفل التي تحدثنا عنها مما يجعل نجاحه في ضبط هذه الظروف طبقا لمتطلبات وقدرات الطفل إنجاحا للنشاط ككل وعاملا رئيسيا في تحقيق النشاط للهدف الموضوع من اجله .

- **صياغة الظروف :**

ويجب ان يكون المدرس حريصا في ضبط ظروف الاختبار وعند تسجيل و صياغة الظروف حيث ان الاختلال في أحكام هذه الظروف للتركيز على المهارة المطلوبة قد يؤدي الي نتائج أخرى لا يقصدها المدرس او واضع النشاط . فمثلا في النشاط السابق قد يؤدي عدم ذكر كلمه مع الاستمرار في العمل بدون توقف في الأداء الي التباس الموقف وتوقع ان يكون هذا النشاط ينمي عملية التآزر بين حركة العين و اليد .

- **تطبيق الظروف :**

كما يجب علي المدرس ان يحافظ علي ظروف النشاط التي صاغها بحيث لا يسمح للطفل بأن يخل بها عند التطبيق . حيث يمكن أن سيؤدي ذلك إلي عدم تحقيق الهدف . فمثلا قد يستدرج الطفل المدرس بالابتسام و ليتوقف لسماع صوت اصطدام الحبة بقاع الزجاجة و هو يملأ الزجاجة بالحبوب مما قد يغير من شكل و هدف النشاط بشكل كبير في هذه الحالة . فقد يمكن لنا في هذه الحالة أن نعتبر أن النشاط قد تحول من نشاط يهدف إلي زيادة فترة التركيز إلى نشاط يهدف إلي تنمية حاسة السمع . ومن هنا يجب على المدرس أو مصمم النشاط أن يحكم ضبط الظروف سواء خلال تصميم النشاط أو صياغة النشاط أو خلال تطبيقه .

– تقييم شكل النشاط وتحديد مدي الفاعلية :

ويتم ذلك كخطوه أخيره من مصمم النشاط حيث يجب أن يلقي نظرة أخيره على خطوات النشاط و مكوناته ككل وتقدير مدي ملائمتة لحالة الطفل ومدي فائدته ومدي تكامل مكوناته وهل هذا ما كان يريده منذ البداية أم انه يجب عليه إجراء بعض التعديلات ليكون النشاط اكثر ملائمة وتحقيقا للهدف و اكثر فاعليه .

ملاحظة :

يجب ان ينوع المدرس في أشكال أنشطته ولا يعتمد على قوالب جامدة بأفعال ثابتة مع تغيير الظروف لتحقيق أغراض جديده و إنما يجب أن ينوع في أشكال النشاط و ابتكار أشكال جديده حتى لا يمل الطفل وحتى يحقق نتائج افضل .

ثالثاً : كيفية إعداد الخطة الفردية للمعاقين عقلياً :

ركزنا فيما تقدم كثيرا علي اختلاف طبيعة و خصائص الأفراد المعاقين عقلياًعن الإفراد الأسوياء . و عرفنا أيضا أنه بالتالي تختلف طريقة تدخلنا لحل مشكلاتهم و التعامل مع سماتهم الشخصية هذه . وعرفنا أيضا أن محتويات المناهج التعليمية لهم تختلف عن محتويات المناهج التعليمية للأسوياء . و توصلنا إلي إدراك أنه يمكن لنا اعتبار كل فرد حالة منفردة قائمة بذاتها نظرا لتباين درجة و طبيعة الإعاقة لدي كل فرد و اقترانها في كثير من الأحيان بمظاهر سلبية قصور في الانتباه ، تشتت ، ضعف في القدرة علي التركيز ، إعاقات حركية أو حسية ، مشكلات نفسية و سلوكية.

لذلك نجد أنه في حين يصلح تعليم الأفراد الأسوياء طبقا لمنهج واحد حيث تدرس وزارة التعليم احتياجات أطفال المجتمع و تعمل علي وضع منهج موحد لهم حيث يشتركون في كثير من السمات و الخصائص و المتطلبات . نجد أنه لا يمكن لنا أن نطبق مثل هذا

الاسلوب بمثل هذه البساطة عند رغبتنا في التعامل مع الأفراد المعاقين عقلياًوضع برامج للتدخل أو مناهج لهم حيث أن التباين في السمات و الخصائص و الاحتياجات يجعل من كل فرد من المعاقين عقلياًحالة منفردة بذاتها كما ذكرنا لها سماتها الشخصية و خصائصها و متطلباتها و إمكانياتها (العقلية ، الحركية ، الحسية) و احتياجاتها (النفسية ، الاجتماعية) مما يفرض علينا التعامل معها علي اعتبار أنها حالة منفردة بذاتها و مما يفرض علينا أيضا وضع برنامج أو منهج خاص بكل حالة نتعامل معها ليراعي النقاط السابق الحديث عنها لدي كل حالة علي حدا .

وقد ننجح في بعض الأحيان في التمكن من تدريس منهج واحد لمجموعة من المعاقين . إلا أن هذا قد يلقي بالمزيد من الأعباء علي المدرس كما أنه قد يؤثر علي مستوي التحصيل بالنسبة لمجموع التلاميذ داخل الفصل بسبب ما قد تضعه المتطلبات الفردية لكل طفل من أعباء علي المدرس أثناء التدريس حيث يجد نفسه مطالبا ببذل المزيد من الجهد لكل حالة علي حدا في بعض الأحيان أثناء التدريس لمجموع التلاميذ . وقد ننجح في التمكن من التدريس بهذا الاسلوب لمجموعة من التلاميذ في حالات الإعاقة العقلية البسيطة التي يرتفع فيها مستوي الذكاء العام ليقترب من المتوسط و لا تصاحبها إعاقات حركية أو حسية شديدة أو مشكلات سلوكية مزمنة . أما بالنسبة لحالات الإعاقة العقلية المتوسطة أو الشديدة أو حالات الإعاقة العقلية التي يصاحبها إعاقات حركية أو حسية أو مشكلات سلوكية فيفضل التعامل معها كما ذكرنا بشكل آخر . ووضع برامج تدخل خاصة لكل حالة تهدف في المقام الأول إلي التعامل مع هذه الحالة ككيان منفرد أو كحالة منفرد بذاتها لها نوعية البرامج الخاصة بها التي تناسبها و تتوافق معها وقت التدريس أكثر من غيرها من الحالات . ويتكون منهج التدريس بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياًمن خلال اختيار برامج

التدريس في مجالات التدريس السابق ذكرها في بداية الفصل من مهارات حياة يومية أساسية (رعاية الذات ، الأنشطة المنزلية) ، مهارات حياة يومية متقدمة ، مواد إدراكية ، أكاديمية ، برامج حركية، حسية ، تخاطب ، تهيئة مهنية ، و غيرها من مجالات التدريس المقترحة . ووضعها في صورة خطة للتدريس تسمي " خطة التعليم الفردية " و تشمل كل المجالات السابق ذكرها و تعتبر المنهج التعليمي الذي يجب أن نسير طبقا له في الفترة الزمنية الموضوع لها .

- **كيفية كتابة الخطة الفردية :**

لكي نضع خطة تعليم فردية يجب أن نجري أولا مجموعة من التقييمات الشاملة في كل مجال من المجالات التدريس السابق ذكرها و الوقوف علي مستوي الطفل الحالي في كل مجال من هذه المجالات و اختيار البرامج أو موضوعات التدريس أو المهارات التي لا يجيدها الطفل . طبقا لمراحل التدخل السابق ذكرها . ثم يتم تفريغ البرامج أو موضوعات التدريس في استمارة خاصة بالطفل عن الفترة الزمنية المحددة التي اخترت البرامج لتناسبها و تسجل في صورة مجمعة في هذه الاستمارة لتصبح خطة تعليم فردية للطفل الذي تم اختيار البرامج من أجله عن الفترة التي تم وضعها لها.

- **من الذي يضع خطة التعليم الفردية ؟**

يشارك في وضع خطة التعليم الفردية كل المتخصصين ممن لهم علاقة مباشرة بالطفل . فيشارك في وضع الخطة التعليمية للطفل مدرس الطفل ، الأخصائي النفسي ، الأخصائي الاجتماعي ، أخصائي التخاطب ، أخصائي العلاج الطبيعي ، الطبيب هذا بالإضافة إلي الأب و الأم و إي عدد من الاستشاريين في التخصصات السابقة ممن يتصلون اتصال مباشر بعملية تعليم الطفل المعاق عقلياً.

- **مم تتكون خطة التعليم الفردية ؟**

تتكون استمارة خطة التعليم الفردية من :

بيانات أولية عن الطفل :

اسم الطفل ، فصله ، تاريخ ميلاده أو السن ، المدة الزمنية للخطة ، تاريخ وضع الخطة ، اسم واضع الخطة . و غيرها من البيانات التي قد يجد واضع الخطة أنها مهمة .

سبب كتابة الخطة أو الهدف الرئيسي منها :

فمثلا إعداد خطة دراسية تعليمية عامة سنوية أو نصف سنوية أو ربع سنوية، إكساب الطفل بعض المهارات الرعاية الذاتية ، التجول و الخروج من المنزل ، الإعداد لبطولة رياضية ، الإعداد للحياة المهنية ، و غيرها من الأهداف التي قد تتطلب مني إعداد خطة خاصة في الفترة الزمنية المحددة و للهدف المحدد . ففي حالة وضع خطة لإعداد الطفل لفترة التأهيل المهني يتم إعداد خطة زمنية إنتقالية قصيرة المدى لأعداد الطفل لهذا الغرض إدراكيا فيما يتعلق بالمفاهيم الخاصة بالمهنة ، حركيا و حسيا فيما يتعلق بالمهارات الحركية و الحسية المطلوبة لهذه المهنة ، نفسيا و اجتماعيا لتقبل الحياة الجديدة . و بالمثل عند وضع خطة لإعداد الطفل لبطولة رياضية يكون التركيز في بنود الخطة علي البرامج الحركية و الحسية و الإدراكية الخاصة بنوع البطولة التي يتم إعداد الطفل لها .

مدي زمني :

كما يمكن إرفاق تقرير بالخطة بعد كتابة الخطة أثناء أي فترة من فتراتها يوضح أي تطورات قد تطرأ علي بنود الخطة أو علي قدرات أو ظروف الطفل (مثلا مرض معين أو حادثة معينة) قد تؤثر في طريقة تنفيذ الخطة أو طريقة أداء الطفل بحيث تجعل من الضروري إدخال بعض التعديلات عليها أو مراعاة الظروف الجديدة التي طرأت علي الطفل أثناء تنفيذ الأنشطة .

- **البرامج المقترحة للخطة :**

وهي المهارات التي لا يجيدها الطفل في المقاييس و القوائم التي استخدمها المدرس في كل مجال من مجالات التدريس السابقة و التي تلي مباشرة البنود التي يجيدها الطفل في هذه المقاييس أو القوائم. وفي هذه المرحلة يختار المدرس بند أو بندين أو أكثر لكل مجال من مجالات التدريس التي تم التقييم فيها ليضمنها خطته بالنسبة للطفل و يتوقف عدد البرامج التي يختارها المدرس في كل مجال علي مستوي الطفل و مدي ما يتوقع المدرس من الطفل أن ينجزه في الفترة الزمنية الموضوعة للخطة ، المدى الزمني الموضوع للخطة . فلا يجب أن أضع لطفل أعرف أن مستواه في الأداء الحسي ضعيف ٥ أو ٦ برامج عالية المستوي بشكل كبير فنجد في نهاية الفترة المحددة للخطة أن الطفل لم يستطع إنجاز حتى برنامج واحد من البرامج الموضوعة له بشكل تام ، و العكس صحيح فلا يجب أن أضع لطفل أعرف أن مستوي أداءه عال برنامج أو برنامجين في فترة زمنية طويلة فقط في حين أكون علي علم تام بأن مستواه عال و أنه قادر علي إنجاز ضعف أو أضعاف كم هذه البرامج في نفس الفترة . بالمثل لا يجب أن أكدس خطة مدتها الزمنية محدودة ببرامج زائدة لا يستطيع الطفل إنجازها في هذا المدى الزمني المحدود و العكس أيضا فلا يجب أن أضع كم محدود من البرامج في خطة مدتها الزمنية قصيرة بحيث أبدأ بعد انتهاء هذه البرامج المحدودة في زمن قصير من عمر الخطة في البحث عن برامج إضافية أبدأ في تدريسها أثناء الوقت المتبقي من زمن الخطة .

- **الأنشطة المستخدمة للخطة الفردية:**

في تعض الأحيان عندما يكون المدى الزمني للخطة طويل بحيث تكون الأهداف الموضوعة في الخطة إجمالية بشكل كبير أو بعيدة المدى بشكل كبير . يرغب المدرس في كتابة الأهداف الجزئية و

الأنشطة المؤدية لهذه الأهداف بعيدة المدى . و في بعض الأحيان محكات النجاح و درجته لهذه الأهداف .
ملاحظات :

حيث يتم إدراج خانة للملاحظات يدون بها ملاحظات علي الهدف أو سبب وضع المدرس له بهذا الشكل ، طريقة يرغب المدرس في أداء الطفل للهدف طبقا لها ، نقاط يحب المدرس أن يلتفت لها المدرس أثناء التنفيذ .

الأنشطة و الخدمات الإضافية التي تقدم للطفل خارج الفصل و مدتها :من أنشطة خاصة بالتخاطب أو العلاج الطبيعي أو غرف المصادر أو الرعاية الطبية أو الإجتماعية أو النفسية في حالة تقديم كل خدمة من هذه الخدمات بشكل منفرد للطفل بمعزل عن باقي أطفال الفصل . كما تكتب أيضا مدة تقديم هذه الخدمات للطفل (مثلا : تخاطب ٣٠ دقيقة ٣ مرات أسبوعيا أو علاج طبيعي ساعة ٣ مرات أسبوعيا).

- المسئول عن تنفيذ الخطة و كل نشاط من هذه الأنشطة .

اسم مسئول التخاطب ، العلاج الطبيعي ، مسئول الرعاية الطبية ، و غيرهم . ممن يشتركون في تقديم الخدمات الإضافية للطفل .

تقارير مرفقة :

يمكن في بعض الحالات إرفاق تقرير بالخطة يوضح بيانات أو معلومات معينة عن الطفل يري المدرس أو واضع الخطة أن إغفالها قد يؤثر في عدم وضوح الصورة العامة لقدرات الطفل أو سماته بالشكل الكافي لمن يقرا الخطة فيما بعد (إعاقات أخري مصاحبة حركية أو حسية قد تؤثر في أداء الطفل بوجه عام ، مخاوف مرضية من شئ معين . نوع أو درجة إضاءة معينة أو نوع أو درجة صوت معينة ، عادات سلوكية أو اجتماعية ، و غيرها ...) . فمن المفترض في الخطة أن تجعل من يقرأها علي علم بدرجة كبيرة بقدرات الطفل و ما يجيده و ما لا يجيده و سماته و قدراته و خصائصه

و بالتالي ما هو مفترض أن نعلمه له و كيف يمكن أن نعلمه له بأمثل طريقة . إلا أن البنود المكتوبة في بعض الأحيان قد لا توضح هذه الأمور بالشكل الأمثل ومن ثم يرغب المدرس أو واضع الخطة في توضيح و إبراز هذه السمات بشكل أكبر و أكثر إيضاحا حتى تظهر فلسفته في وضع و اختيار البرامج و يتضح بالتالي سبب اختيار هذه البرامج و أهدافها الحقيقية التي قد لا تظهر لمن يقرأ الخطة للوهلة الأولي.

رابعاً : كيفية وضع جداول لفصول المعاقين عقلياً :

ليس هناك خطوات ثابتة يتم من خلالها وضع جداول الفصول في حين يمكننا إتباع بعض الخطوات المتسلسلة المنطقية التي قد تساعدنا في النهاية من وضع جدول ملائم يراعي قدرات الطفل و يتناسب مع كم البرامج الدراسية التي تشتمل عليها خطة الطفل . فيمكننا :

- حساب الوقت الإجمالي الصافي المستخدم في التدريس .
- علي مدار اليوم بعد حذف الوقت الغير مخصص للتدريس (الطابور الصباحي مثلا أو الفسحة) .
- تقدير نسبة البرامج التدريسية لمجالات التعليم المختلفة .
- سواء مواد دراسية ، مهارات مهنية ، مهارات شخصية و اجتماعية ، مهارات حياة يومية . بحيث تمثل المواد الدراسية و المهارات المهنية نسبة ٥٠ % من إجمالي الوقت المستغرق للتدريس في حين تمثل المهارات الشخصية و الاجتماعية و مهارات الحياة اليومية نسبة ال ٥٠ % الباقية من إجمالي الوقت المخصص لعملية التدريس . وذلك طبقا لمراعاة هذه البرامج من حيث الكم لسن الطفل و قدراته في مختلف المجالات التعليمية و

درجة إعاقته ، و بمراعاة التدرج من حيث زيادة مجال و نقص آخر كلما تقدم السن بالطفل فمثلا زيادة نسبة البرامج الأكاديمية في المراحل الأولى من عمر الطفل .

- فنجد أن المدرس قد قدر الوقت الذي يجب أن يخصص لتدريس برامج المواد الدراسية الأكاديمية ليمثل مثلا ٣٥ % من إجمالي عدد البرامج المقترح تدريسها للطفل في حين قد تمثل نسبة برامج التهيئة المهنية نسبة ال ١٥ % الباقية الممثلة لل ٥٠ % المخصصة لنوعي البرامج معا .في حين قد يمثل الوقت الذي يقدره المدرس لتدريس المهارات الشخصية و الاجتماعية ٣٥ % و الوقت المخصص لتدريس المهارات الاجتماعية ال١٥ % الباقية . أو ٤٠ % مثلا للمهارات الشخصية و الاجتماعية و ١٠ % لمهارات الحياة اليومية .
- حساب ما يقابل كل نسبة من نسب البرامج من الوقت الصافي المخصص للتدريس في اليوم.
- فمثلا إذا كان المدرس مقدرا لتدريس البرامج الأكاديمية نسبة ٣٥ % من إجمالي عدد ساعات التدريس الصافية و لتكن مثلا ٥ ساعات نجد أن الوقت الذي يجب أن يخصص لتدريس هذه المواد يجب أن يكون ساعة و ٤٥ دقيقة . في حين أن الوقت الذي يجب أن يخصص لتدريس مواد التهيئة المهنية يجب أن يكون ٤٥ دقيقة. و بالمثل نجد أن الوقت الذي يجب أن يخصص لتدريس المهارات الشخصية و الاجتماعية إذا قدر لها المدرس نسبة ٤٠ % من إجمالي الوقت المخصص للتدريس في اليوم و هو الخمس ساعات سيكون ساعتين . في حين أن الوقت المخصص لمهارات الحياة اليومية سيكون ٣٠ دقيقة .
- ترتيب المواد الدراسية للطفل علي مدار اليوم .

- وهناك العديد من الملاحظات التي يجب علي المدرس مراعاتها عند تنظيم المواد الدراسية في جدول الطفل علي مدار اليوم . فيجب عليه .
- مراعاة ترتيب نوعيات البرامج عند ترتيب توقيتات هذه البرامج في جدول الطفل . فلا يضع مثلا نوعيات برامج تحتاج إلي نسب عالية من التركيز (البرامج الأكاديمية ، برامج التواصل) في نهاية اليوم عندما يكون الطفل قد أنهك . كما يجب علي المدرس مراعاة طبيعة إعاقة الطفل عند وضع هذه البرامج في أحيان أخري حيث يصبح واجبا علي المدرس مثلا أن يضع برامج مثل برامج التربية البدنية في بداية اليوم لطفل يعاني من حالة نشاط زائد .
- اغتنام المواقف الطبيعية في التدريس قدر الإمكان . فيعمل مثلا علي وضع برامج الرعاية الذاتية مثلا قبل حصة التربية الرياضية حيث يمكن للطفل مثلا أن يستخدم مهارات مثل الخلع أو اللبس أو بعدها ليتعلم الطفل كيفية غسيل الوجه أو اليدين . و بالمثل مثلا وضع برامج الأنشطة المنزلية بعد تناول الأطفال لوجبة الإفطار ليعلم الطفل مثلا كيفية تنظيف البيئة المنزلية أو قبل وجبة الإفطار لتعليم الطفل كيفية إعداد وجبة ، و غيرها .

وبالرغم من اختلاف طبيعة الفرد المعاق عقلياًعن طبيعة الأفراد الأسوياء مما يتطلب أسلوبا مختلفا في التعامل أو بعني أخر شكل مختلف من أشكال التدخل عن تلك التي تتبع داخل فصول الأسوياء إلا إننا يمكن أن نجزم أن خطوات التدخل قد تتبع نفس الأسلوب المنطقي من حيث نوعيه خطوات التدخل و ترتيبها و تسلسلها و تتابعها .. فمبدئيا يجب أن نشعر بوجود قصور من نوع معين يجب أن نعالجه ، ثم نبدأ في تقييم الطفل و معرفة الأسباب و جمع البيانات ، ثم اقتراح الحلول أو برامج التدخل ، ثم تحديد الأدوار

و تنفيذ البرامج المفترضة للتدخل ، مع ضمان استمرار عملية التقييم من خلال تقييم بيني وتقييم نهائي .

و لقد ابتكر " جوتكن و كيرتس " (١٩٨٢) نموذجا لحل المشكلات يفضل ان يستخدمه الكثيرون من علماء التربية و علم النفس استخدامه تتلخص خطواته فيما يلي :

١. تحديد و تعريف مشكلة أو أوجه القصور لدي الطفل .
٢. تحديد العوامل التي قد تكون قد تسببت في المشكلة و أيضا العوامل المؤثرة على الطفل أثناء تنفيذ الحلول.
٣. اقتراح الحلول المناسبة لحل المشكلة .
٤. الاختيار من بين الحلول للحلول الأنسب التي قد تساهم في حل المشكلة بشكل فعال و التي تناسب الإمكانات و الموارد المتاحة.
٥. تحديد المستويات و الاختصاصات لكل فرد ممن يشاركون في حل هذه المشكلة.
٦. تنفيذ هذه الحلول و الاستراتيجيات.
٧. تقييم فاعلية هذه الحلول و مدي كفاءتها في حل المشكلة و إجراء التعديلات المطلوبة إذا دعت الحاجة لذلك.

الفصل الرابع

التخطيط لتدريس الوحدة الدراسية أو مجموعة الدروس :

عنوان مجموعة الدروس: ....

أهداف تدريس مجموعة الدروس	....
عناصر المحتوى	....
استراتيجيات التدريس	....

<table>
<tr><td>الأنشطة المقترحة</td><td>..
....
....
....
....</td></tr>
<tr><td>التقنيات</td><td>..
....
....
....
....
....</td></tr>
<tr><td>أدوات التقويم</td><td>..
....
....
....
....</td></tr>
<tr><td>الزمن</td><td>..
....</td></tr>
</table>

تخطيط الدرس :

(خطط لما يقل عن ثلاثة دروس)

من خلال المهمة الأولى (سياق التعلم)، حدد استراتيجيات التعليم والتعلم بما يشمل أيضاً الأنشطة وتقنيات التعليم و أدوات التقويم بحيث تعكس احتياجات الطلبة واهتماماتهم وخلفياتهم المتنوعة:

أهداف الدرس في ضوء أهداف الوحدة/ مجموعة الدروس	....
عناصر الدرس (المفاهيم والمهارات والقيم)	....
أساليب التدريس	....

الأنشطة المقترحة	....
تقنيات التعليم	....
أساليب التقويم	....
الزمن	....

الأهداف السلوكية للدرس :

إجراءات التدريس :

المادة :	الموضوع :
تاريخ البدء	**تاريخ الانتهاء :**

الهدف التعليمي :
....

تعليمات : يراعي المعلم عند وضع الأهداف السلوكية أن تصف التغيير المطلوب إحداثه في التلميذ ، ويمكن ملاحظتها وقياسها ، واصفة سلوك التلميذ لا عملية التعليم ، وتكون متسلسلة منطقياً لتبدأ من السهل موفرة فرصاً للنجاح ، ومجزئة للهدف العام .

م	**الأهـــــــداف الســـــــلوكيــة**
١	
٢	
٣	
٤	
٥	

المقدمة والتمهيد: مراجعة الأعداد من ١ ـ٥
عرض الدرس
الوسائل المستخدمة : السبورة – كتاب الطالب – نماذج من ورقة مقوى لاصقة .

<table>
<tr><td>أوراق مكتوب عليها أعداد – عداد خرزي – دفتر المتابعة اليومية .
تعليمات : تلك التدريبات التطبيقية التي يكلف بها التلميذ بعد الانتهاء من إجراءات الدرس من أجل دعم ما تعلمه وتعميمه سواء كان ذلك في المدرسة أو المنزل .</td></tr>
<tr><td>التعزيز :
نقود (ريالات) – تشجيع بالكلام – نجوم رمزية بسكويت صغير دائري (استخدمه لتجميع النقاط) عندما يأخذ الطالب منه ٥ مرات أكافئه ببسكويت أكبر منه .
تعليمات : تلك الأساليب المستخدمة من قبل المعلم للرفع من مستوى قابلية التلميذ للتعلم ، على أن لا تصل لحد الإشباع.</td></tr>
<tr><td>أسلوب التدريس :
لفظي – بدني – إيماءات – ونمذجة .
تعليمات: يمكن للمعلم أن يختار ما يراه مناسباً للموقف التعليمي وقابلية التلميذ وطبيعة الاحتياجات بالإضافة إلى واقع المواد وطبيعتها المستخدمة في إجراءات التدريس.</td></tr>
<tr><td>التقييم :
الإجابة على الأسئلة المباشرة .
ملئ الجدول الذي أمامه .
تأدية التمارين .
ملاحظات الإجابة مباشرة .
تعليمات : تلك الأساليب الإجراءات التي تهدف إلى التعرف على مدى تقدم أداء التلميذ .</td></tr>
<tr><td>ملاحظات المعلم :
....
....
....</td></tr>
</table>

....
....
....
....
....
الاسم / **التوقيع /**
التاريخ : / / ١٤ هـ

- **نموذج تقييم مستوى الأداء الحالي :**

س : اقرأ الأعداد التالية :

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢ ٣ ١ ٥ ٤

س : أكتب الأعداد التالية :

١ ٢ ٣ ٤ ٥

....

س : رتب الأعداد التالية تصاعديا :

٢ ٤ ١ ٥ ٣

....

س: رتب الأعداد التالية تنازليا :

٤ ٢ ٥ ٣ ١

....

س : املأ الفراغ في الجدول :

١			٤		

س : ضع دائرة على الرقم الذي يشبه الأرقام التالية :

١ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ ٥

٩ ـ ٨ ـ ٢ ـ ٤ ـ ٧ ـ ٦ ـ ١٠ ـ ٣ ـ ١ ـ ٥

- تحقيق الهدف :

أتقن بنسبة ٩٠ إلى ١٠٠ %

أتقن معظم المهارة بنسبة ٧٥ إلى ٨٩ %

أتقن بعض المهارة بنسبة ٦٠ إلى ٧٤ %

لم يتقن .

مدى اتقان الطالب للمهارات والأهداف السلوكية	الهدف (١)	الهدف (٢)	الهدف (٣)	الهدف (٤)	الهدف (٥)
(يكتب الاتقان بالأرقام)					

*** عند اشتراك أكثر من طالب بمهارة عامة يسجل مدى اتقانهم للهدف السلوكي حسب الجدول التالي :**

الرقم	اسم الطالب	الهدف (١)	الهدف (٢)	الهدف (٣)	الهدف (٤)	الهدف (٥)
١						
٢						
٣						
٤						
٥						
٦						
٧						
٨						
٩						
١٠						

البرامج التربوية الفردية :

البيانات الأولية :

اسم الطالب		الصف	
تاريخ الميلاد		العمر الزمني	
تاريخ جمع المعلومات		الفصل الدراسي	
نسبة الذكاء		عدد أفراد الأسرة	
ترتيبه في الأسرة		وجود اعاقات أالأسرة	
المشكلات الصحية		حالة استقرار الطفل	

فريق العمل :

التخصص	الاسم	التوقيع
معلم الفصل		
الأخصائي النفسي		
المرشد الطلابي		
مدرب النطق		
المشرف الفني		
معلم التربية الرياضية		
معلم التربية الفنية		
أخاصائي العلاج الوظيفي		
مدير المدرسة		
الأسرة		

–

- **معلومات شاملة**

العمليات العقلية المعرفيـــة :

☐ فصلية سنوية (غير قادر – ضعيف – متوسط – جيد)

*** تعليمات : يقوم الأخصائي النفسي بتحديد هذه القدرات من خلال اختبارات ومقاييس الذكاء والمقابلات والملاحظات على التلميذ.**

نوع القدرة	التذكر	الانتباه	الإدراك	التمييز	التفكير	التخيل
مستوى الأداء						
ملاحظات						

ملاحظات أخرى :

....

الخصائص النفسية :

☐ فصلية سنوية (موجود – نوعا ما – غير موجود)

*** تعليمات : يقوم الأخصائي النفسي بتحديد هذه الخصائص من خلال اختبارات ومقاييس الذكاء والمقابلات والملاحظات على التلميذ**

الطابع العام	ثقة بالنفس	تردد	خوف	اكتئاب	قلق	توتر	عناد
مدى وجوده							
ملاحظات							

ملاحظات أخرى :

....

....

التاريخ الأسري :

....

....

الحصيلة اللغوية (اضطرابات اللغة):

☐

فصلية   سنوية

*** تعليمات : يقوم معلم تدريبات النطق والكلام بتحديد هذه القدرات من خلال الرجوع إلى ملف التلميذ الطبي وعمل الاختبارات والملاحظة المباشرة .**

نوع القدرة	غير قادر	ضعيف	متوسط	جيد	ملاحظات
النطق والكلام					
التعبير عن المواقف					
تركيب الجمل					

ملاحظات أخرى :

....

....

....

اضطرابات النطق (أخصائي النطق) :

☐

فصلية   سنوية (موجود – نوعا ما – غير موجود)

*** تعليمات : يقوم معلم تدريبات النطق والكلام تحديد هذه القدرات من خلال الرجوع إلى ملف التلميذ الطبي وعمل الاختبارات والملاحظة المباشرة.**

نوع المشكلة	موجود	نوعاً ما	غير موجود	ملاحظات
الحذف				
الإبدال				
الإضافة				
الحبسة الكلامية				
التأتأة				

ملاحظات أخرى :

....
....
....
....

اضطرابات الصوت :

☐ فصلية سنوية

*** تعليمات : يقوم معلم تدريبات النطق والكلام تحديد هذه القدرات من خلال الرجوع إلى ملف التلميذ الطبي وعمل الاختبارات والملاحظة المباشرة.**

المشكلة	موجودة	نوعاً ما	غير موجودة	ملاحظات
ارتفاع الصوت				
انخفاض الصوت				
خشونة الصوت				

ملاحظات أخرى :

....
....
....
....

توصيات أخصائي النطق :

....
....
....
....
....

القدرات الحسية :

☐ فصلية   سنوية (غير قادر – ضعيف – متوسط – جيد)

*** تعليمات : يقوم معلم الفصل بتحديد هذه القدرات من خلال الرجوع لملف التلميذ الطبي والملاحظة المباشرة .**

نوع القدرة	السمع	البصر	الشم	اللمس	التذوق
مستوى الأداء					
ملاحظات					

ملاحظات أخرى :

....

....

....

القدرات الجسمية والحركية :

☐ فصلية   سنوية (غير قادر – ضعيف – متوسط – جيد)

*** تعليمات : يشترك معلم الفصل ومعلم التربية البدنية والفنية في تحديد هذه القدرات من خلال الرجوع إلى ملف التلميذ الطبي والملاحظة المباشرة.**

نوع القدرة	استخدام العضلات الصغيرة	استخدام العضلات الكبيرة	التناسق الحركي	التآزر الحركي البصري
مستوى الأداء				
ملاحظات				

ملاحظات أخرى :

....

....

....

....

الخصائص الاجتماعية :

☐ فصلية سنوية (نعم – نوعاً ما – لا)

*** تعليمات : يشترك فريق العمل في تحديد هذه الخصائص من خلال الرجوع إلى ملف التلميذ وعمل الاختبارات والملاحظ المباشرة.**

اجتماعي	انطوائي	خجول	مرح	مشارك	متعاون	التلفظ بألفاظ بذيئة	

ملاحظات أخرى :

....

....

....

....

سلوكيات غير مرغوبة :

☐ فصيلة سنوية (موجود – نوعاً ما – غير موجود)

*** تعليمات : يشترك معلم الفصل مع الأخصائي النفسي والمرشد الطلابي في تحديد هذه السلوكيات من خلال الاختبارات والمقاييس والمقابلات والملاحظات على التلميذ**

	مص الإصبع	سلوك فوضوي	قضم الأظافر	إيذاء الذات	التبول الغير إرادي	عدوانية

ملاحظات أخرى :

....

....

....

التكيف الشخصي :

☐ فصلية سنوية (معتمد على نفسه – نوعاً ما – غير معتمد)

*** تعليمات : يشترك فريق العمل في تحديد هذه القدرات من خلال اختبارات ومقاييس الذكاء المقابلات والملاحظات على التلميذ .**

الطابع العام	العناية بالنفس	الاستقلالية الشخصية	العلاقة مع أقرانه	الاتصال مع الآخرين	الشعائر الدينية	النظام	التعامل بالنقود
مستوى الاعتماد							
ملاحظات							

ملاحظات أخرى :

....

الحالة الصحية :

☐ فصلية سنوية (نعم – نوعاً ما – لا)

*** تعليمات :يشترك المرشد الطلابي مع الأسرة في التعرف على المشاكل الصحية التي يعاني منها التلميذ .**

يعاني من	مشكلة في القلب	ربو	تبول غير إرادي	صرع	سكر	مرض جلدي	حساسية في الصدر	حساسية من غذاء معين
وجود المشكلة								
طريقة العلاج								
ملاحظات								

ملاحظات أخرى :

....

....

....

- **تحديد مستوى الأداء الحالي :**

المـــــادة / ....

تعليمات :

- يقوم المعلم بتحديد الأهداف العامة للموضوعات الموجودة في المنهج .
- يقوم المعلم بتحديد التقديرات القبلية من خلال تلك الأهداف .
- يقوم التقديرات الموجودة للمهارات (نقاط قوة) والتقديرات غير الموجودة جزء منها
(نقاط ضعف).
- يكتب تحقيق الهدف بنهاية تدريس المهارة بالأرقام : (١) أتقن ، (٢) أتقن معظم المهارة ، (٣) أتقن بعض المهارة ، (٤) لم يتقن .

م	الأهداف التعليمية العامة	التقديرات القبلية		تحقيق الهدف
		موجود جزء منها	غير موجودة	يكتب بالأرقام
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				

- **جوانب القوة والاحتياج للطالب بجميع المواد :**

جوانب القوة	جوانب الاحتياج
(١)	(١)
(٢)	(٢)
(٣)	(٣)
(٤)	(٤)
(٥)	(٥)
(٦)	(٦)
مـــــلاحظات	

التوصيات :

....

....

....

اسم المعلم / .... **توقيعه /** ....

التاريخ / / ١٤هـ

مقياس تقدير مهارات تلاميذ التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية :

اسم التلميذ/ الصف/

الرجاء تقدير درجة المهارات التالية حسب الميزان التالي:

١. تحدث المهارة دائماً.
٢. تحدث المهارة معظم الوقت.
٣. تحدث المهارة بعض الوقت.
٤. لا تحدث المهارة إلا نادراً .
٥. لا تحدث المهارة أبداً.
٦. المهارة لا تنطبق على هذا الطفل وعليه لم تتم ملاحظته.

م	المجال/ الــريــاضيــــــات	رقم التقديــــــر
م	**أولا: المفاهيم والعمليات الحسابية الأساسية**	
١	يطابق الأشياء حسب أشكالها (سيارة،حصان،تفاحة).	
٢	يطابق الأشياء حسب ألوانها (أصفر، أحمر، أزرق).	
٣	يطابق الأشياء حسب أحجامها (كبير، صغير).	
٤	يصنف الأشياء حسب خاصتي الشكل واللون.	
٥	يصنف الأشياء حسب خاصتي اللون والحجم.	
٦	يصنف الأشياء حسب خاصتي الحجم والشكل.	
٧	يتعرف على شكل الدائرة.	
٨	يتعرف على شكل المربع.	
٩	يتعرف على شكل المثلث.	
١٠	يتعرف على مفهومي قريب وبعيد.	
١١	يتعرف على مفهوم العلاقة بين الأشياء (التمر والنخلة، القلم والدفتر).	
١٢	يتعرف على مفهوم العد الكمي (ثلاث بقرات، أربع سيارات، خمس موزات).	

١٣	يردد الأرقام من ١-٩.	
١٤	يتعرف على أشكال الأرقام من ١-٩	
١٥	يفهم مدلول الأرقام من ١-٩.	
١٦	يعد الأشياء المعطاة له حتى رقم ٩ .	
١٧	يطبق مدلولات الأرقام من ١-٩ في مواقف مختلفة.	
١٨	يكتب الأرقام من ١-٩	
١٩	يتعرف على مفهوم الصفر.	
٢٠	يردد الأرقام من ١٠-٢٠	
٢١	يتعرف على أشكال الأرقام من ١٠-٢٠	
٢٢	يفهم مدلول الأرقام من ١٠-٢٠	
٢٣	يعد الأشياء المعطاة له حتى رقم ٢٠	
٢٤	يطبق مدلولات الأرقام من ١٠-٢٠في مواقف مختلفة.	
٢٥	يكتب الأرقام من ١٠-٢٠	
٢٦	يتعرف على مفهوم الجمع من ١-٩ (٣ + ١ = ٤)	
٢٧	يتعرف على إشارة الجمع (+) وإشارة (=).	
٢٨	يجمع عددين لا يزيد مجموعهما عن تسعة.	
٢٩	يتعرف على خانتي الآحاد والعشرات.	
٣٠	يردد العقود من ١٠-٩٠.	
٣١	يتعرف على العقود من ١٠-٩٠.	
٣٢	يقرأ العقود من ١٠-٩٠.	
٣٣	يكتب العقود من ١٠-٩٠.	
٣٤	يجمع عدداً من رقمين مع عدد آخر من رقم واحد بحيث لا يزيد مجموعهما عن تسعة عشر(١٢+٢=١٤).	
٣٥	يردد الأرقام من ٢٠-٤٠	
٣٦	يتعرف على الأرقام من ٢٠-٤٠	
٣٧	يقرأ الأرقام من ٢٠-٤٠.	
٣٨	يكتب الأرقام من ٢٠-٤٠ .	

٣٩	يجمع عدداً من رقمين دون حمل على أن لا يزيد مجموعهما على أربعين.	
٤٠	يردد الأرقام من ٤٠-٦٠ .	
٤١	يتعرف على الأرقام من ٤٠-٦٠ .	
٤٢	يقرأ الأرقام من ٤٠-٦٠ .	
٤٣	يكتب الأرقام من ٤٠-٦٠ .	
٤٤	يجمع عدداً من رقمين مع عدد آخر من رقمين دون حمل على أن لا يزيد مجموعهما على ستين.	
٤٥	يردد الأرقام من ٦٠-٨٠ .	
٤٦	يتعرف على الأرقام من ٦٠-٨٠ .	
٤٧	يقرأ الأرقام من ٦٠-٨٠ .	
٤٨	يكتب الأرقام من ٦٠-٨٠ .	
٤٩	يجمع عدداً من رقمين مع عدد آخر من رقمين دون حمل على أن لا يزيد مجموعهما على ثمانين	
٥٠	يردد الأرقام من ٨٠-٩٩ .	
٥١	يتعرف على الأرقام من ٨٠-٩٩ .	
٥٢	يقرأ الأرقام من ٨٠-٩٩ .	
٥٣	يكتب الأرقام من ٨٠-٩٩ .	
٥٤	يجمع عدداً من رقمين مع عدد آخر من رقمين دون حمل على أن لا يزيد مجموعهما على تسع وتسعين.	
٥٦	يتعرف على مفهوم الطرح من ١-٩ (٥ – ١).	
٥٧	يطرح عدداً من رقم واحد من عدد آخر على أن لا يزيد العدد المطروح منه على تسعة.	
٥٨	يطرح عدداً من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين دون استلاف.	
٥٩	يطرح عدداً من رقم واحد من عدد آخر مكون من رقمين دون استلاف.	

٦٠	يتعرف على شكل الكسور الاعتيادية.	
٦١	يردد الكسور الاعتيادية المعطاة له.	
٦٢	يتعرف على مفهوم الكسور.	
٦٣	يقرأ الكسور الاعتيادية المعطاة له.	
٦٤	يكتب الكسور الاعتيادية المطلوبة منه.	
٦٥	يتعرف على خانة المئات.	
٦٦	يردد العدد ١٠٠ .	
٦٧	يتعرف على العدد ١٠٠ .	
٦٨	يقرأ العدد ١٠٠ .	
٦٩	يكتب العدد ١٠٠ .	
٧٠	يردد المئات (١٠٠، ٢٠٠، ٣٠٠، ٤٠٠، ٥٠٠، ٦٠٠، ٧٠٠، ٨٠٠، ٩٠٠).	
٧١	يتعرف على المئات (١٠٠، ٢٠٠، ٣٠٠، ٤٠٠، ٥٠٠، ٦٠٠، ٧٠٠، ٨٠٠، ٩٠٠).	
٧٢	يقرأ المئات (١٠٠، ٢٠٠، ٣٠٠، ٤٠٠، ٥٠٠، ٦٠٠، ٧٠٠، ٨٠٠، ٩٠٠).	
٧٣	يكتب المئات (١٠٠، ٢٠٠، ٣٠٠، ٤٠٠، ٥٠٠، ٦٠٠، ٧٠٠، ٨٠٠، ٩٠٠).	
٧٤	يردد عدد من ثلاثة أرقام مثل (٣١٤)	
٧٥	يتعرف على العدد المكون من ثلاثة أرقام.	
٧٦	يقرأ العدد المكون من ثلاثة أرقام.	
٧٧	يكتب العدد المكون من ثلاثة أرقام.	
٧٨	يجمع عدداً من ثلاثة أرقام مع عدد آخر مكون من رقم واحد دون حمل	
٧٩	يجمع عدداً من ثلاثة أرقام مع عدد آخر مكون من رقمين دون حمل.	
٨٠	يجمع عدداً من ثلاثة أرقام مع عدد آخر مكون من ثلاثة أرقام	

	دون حمل.	
٨١	يجمع عدداً من رقمين مع عدد آخر مكون من رقم واحد مع الحمل (٢٣ + ٨).	
٨٢	يجمع عدداً من رقمين مع عدد آخر مكون من رقمين مع الحمل (٢٤ + ٧).	
٨٣	يجمع عدداً من ثلاثة أرقام مع عدد آخر مكون من رقم واحد أو رقمين مع الحمل	
٨٤	يجمع عدداً من ثلاثة أرقام مع عدد آخر مكون من رقمين مع الحمل (٣١٤ + ٨٦).	
٨٥	يجمع عدداً من ثلاثة أرقام مع عدد آخر مكون من ثلاثة أرقام مع الحمل (٣٢٠ + ٢٩٥).	
٨٦	يطرح عدداً مكوناً من رقم واحد من عدد مكون من رقمين مع الاستلاف. (٢٣ – ٨).	
٨٧	يطرح عدداً مكوناً من رقمين من عدد آخر مكون من رقمين مع الاستلاف. (٣٦ – ٢٧).	
٨٨	يطرح عدداً مكوناً من رقمين من عدد مكون من ثلاثة أرقام مع الاستلاف (٤٣٢ – ٧٨)	
٨٩	يطرح عدداً مكوناً من ثلاثة أرقام من عدد مكون من ثلاثة أرقام مع الاستلاف (٤٥٦ – ٣٤٨	
٩٠	يتعرف على قيمة الصفر في خانتي الآحاد والعشرات (٣١٠ ، ٤٠٥).	
٩١	يقارن بين قيمة عددين كل منهما مكون من رقم واحد.	
٩٢	يقارن بين قيمة عددين كل منهما مكون من رقمين.	
٩٣	يقارن بين قيمة عددين كل منهما مكون من ثلاثة أرقام.	
٩٤	يتعرف على شكل إشارتي أكير (>) وأصغر (<).	
٩٥	يفهم دلالتي إشارتي أكير (>) وأصغر (<).	
٩٦	يقرأ القيم موضع المقارنة مع إشارتها.	

م		
٩٧	يستخدم إشارات أكير (>) وأصغر (<)، ويساوي(=) قي مقارنة الأرقام.	
٩٨	يحفظ جدول الضرب رقم (١).	
٩٩	يحفظ جدول الضرب رقم (٢).	
١٠٠	يحفظ جدول الضرب رقم (٣).	
١٠١	يتعرف على شكل إشارة الضرب (×).	
١٠٢	يستخدم الآلة الحاسبة في عمليات الضرب.	
١٠٣	يتعرف على شكل إشارة القسمة (÷).	
١٠٤	يستخدم الآلة الحاسبة في عمليات القسمة.	
م	**ثانياً: عناصر الزمن**	
١	يتعرف على أوقات اليوم (صباح، ظهر، مساء).	
٢	يربط أوقات اليوم بأنشطة يومية معينة.	
٣	يتعرف على أيام الأسبوع (السبت إلى الجمعة).	
٤	يسمي أيام الأسبوع مرتبة.	
٥	يتعرف على أشهر السنة الهجرية.	
٦	يعدد الأشهر الهجرية مرتبة (محرم الشهر الأول، صفر الشهر الثاني ...، رمضان الشهر التاسع،... ذو الحجة الشهر الثاني عشر).	
٧	يتعرف على اليوم وتاريخه (اليوم هو الثلاثاء ١٤٢٢/١١/١٥ هـ)	
٨	يتعرف على فصول السنة الأربعة (الخريف، الشتاء، الربيع، الصيف).	
٩	يربط فصول السنة بأحداث وأنشطة معينة (البرد في الشتاء، الحر في الصيف، خروج الناس إلى البر في الربيع، توقف الدراسة في الصيف).	
١٠	يتعرف على تاريخ ميلاده.	
١١	يذكر تاريخ ميلاده عندما يطلب منه ذلك.	

١٢	يتعرف على العيدين (الفطر والأضحى).	
١٣	يتعرف على أجزاء الساعة (الأرقام، العقارب).	
١٤	يتعرف على مكونات زمن الساعة (ساعة، نصف ساعة، ربع ساعة).	
١٥	يتعرف على مكونات زمن الساعة بالدقائق (خمس دقائق، عشر دقائق، عشرون دقيقة ..الخ)	
١٦	يذكر زمن الساعة المعطى له.	
١٧	يربط بين الأنشطة اليومية والزمن الذي تمارس فيه مواقف مختلفة في المنزل والمدرسة (وقت الاستيقاظ، وقت النوم، وقت صلاة الظهر، وقت الحضور إلى المدرسة، وقت الفسحة).	
م	**ثالثاً: المقاييس**	
١	يتعرف على مفهوم السنتيمتر باستخدام المسطرة.	
٢	يقيس أطوال الخطوط المستقيمة بالسنتيمتر.	
٣	يرسم خطوطاً مستقيمة بأطوال مختلفة بالسنتيمتر.	
٤	يطبق مفهوم السنتيمتر في قياس الأشياء المعطاة.	
٥	يتعرف على مفهوم المتر باستخدام وحدة المتر.	
٦	يقيس أطوال الأشياء باستخدام المتر (السبورة ، الباب).	
٧	يتعرف على مفهوم الكيلو متر (١٠٠٠ متر).	
٨	يعطي أمثلة عن المسافات بالكيلو متر (مسافة المنزل عن المدرسة).	
٩	يتعرف على مفهوم الكيلو جرام (١٠٠٠ جرام).	
١٠	يتعرف على أجزاء الكيلو جرام (ربع كيلو ، نصف كيلو).	
١١	يستخدم وحدة الكيلو جرام في وزن الأشياء المعطاة له.	
١٢	يتعرف على مفهوم اللتر.	
١٣	يستخدم وحدة اللتر في قياس كمية السوائل المختلفة.	
١٤	يتعرف على مفهوم الجالون.	
١٥	يستخدم الجالون في قياس كمية السوائل المختلفة.	

م	رابعاً: العملة	
١	يتعرف على الريال.	
٢	يتعرف على أجزاء الريال (نصف، ربع، قرش، هللة).	
٣	يتعرف على فئات العملة الورقية للريال (٥٠٠، ٢٠٠، ١٠٠، ٥٠، ٢٠، ١٠، ٥، ١)	
٤	يميز بين فئات العملة الورقية.	
٥	يستخدم بعض العملات الورقية في الشراء.	
٦	يستخدم العملة المعدنية في الشراء.	
٧	يستخدم العملتين الورقية والمعدنية معاً في الشراء.	

القدرة (القوة):

....

....

....

....

مستوى الأداء الحالي:

....

....

....

....

الاحتياج:

....

....

....

اسم المعلم/ .... التخصص / ....

التـوقـيع / .... التاريـــخ / ....

سجل الوسائل التعليمية :

م	اسم الوسيلة	وصف الوسيلة
١	أقسام الجسم اللوحة الكبيرة	لوحة خشبية تركيبية تحوي أجزاء الجسم (الصدر والبطن والأطراف مع الرأس).
٢	أقسام الجسم اللوحة الصغيرة	لوحة خشبية تركيبية تحوي أجزاء الجسم (العين ، الأنف ، الفم ، الكتف ، الصدر، الرقبة) .
٣	دنيمو الفواكه والخضار	لعبة خشبية تحوي ٢٨ قطعة خشبية مزدوجة (صور فواكه ، خضار وتسميتها عن طريق تطابق الصور المتماثلة) .
٤	لوحة العادات الشخصية (أكل – نظافة)	لوحة تركيبية مرتبة من الأكل حتى النوم وهي:(أكل ، غسل أسنان ، تبديل الملابس ،استحمام ، نوم في الفراش) .
٥	لوحة الدجاجة	لوحة تركيبية تحوي صورة الدجاجة والصوص و البيضة مرتبة .
٦	لوحة غسل الوجه	قطع صور تركيبية يتم تعليم التلميذ غسل الوجه .
٧	لوحة تركيب غسل اليدين	قطع صور على لوحة تجميل لإكمال الصورة لغسل اليدين بالصابون عند حوض المغسلة .
٨	لوحة وسائل النقل	لوحة تركيب مجسمات لوسائل النقل مثل:(طائرة ، منطاد ، دبابة ، طائرة عمودية ، سفينة، سيارة ، باص، أغذية) .
٩	لوحة مراحل النمو	لوحة تركيبية يتم ترتيب الصورة على حسب نمو الإنسان وهي من الرضيع وحتى الكهل ودور كل مرحلة .
١٠	لوحة أسرتي	لوحة تركيبية تضم أفراد الأسرة وهي الولد والأخت والوالد والأم والجد والجدة .
١١	لوحة الحروف (١)	لوحة تحوي حروف يقابل صورة الحرف الأول من الكلمة وهي :(أ- ب- ت – ث –ج – ح – خ –د –ذ – ر – ز – س – ش – ص) .

١٢	لوحة الحروف (٢)	لوحة تحوي حروف يقابل صورة الحرف الأول من الكلمة وهي : (ض – ط – ظ – ع – غ – ف – ق – ك – ل – م – ن – و – ي) .
١٣	لوحة إكمال الصورة	لوحة من الصور مجزأة إلى جزأين يكمل التلميذ الجزء الصحيح المتطابق وتحتوي على (صور الفواكه ، الملابس الشخصية).
١٤	لوحة الأشكال الهندسية الكسور(١/١،١/٢،٣/٤)	لوحة خشبية مجزأة إلى قطع تمثل كل من (الدائرة، المثلث، المربع).
١٥	لوحة الأفلام المغناطيسية	لوحة خشبية على أربع قوائم تحوي أفلام مغناطيسية يتم تحريك الكرات الصغيرة(الخرز) في متاهات وتفيد علة مسك القلم والتركيز والتآزر الحركي البصري.
١٦	لوحة الدوائر الخشبية	لوحة تركيبية تحتوي على دوائر لها ممسك(مقبض) ذات خمس ألوان ومقاسات مختلفة.
١٧	حاجيات المدرسة	لعبة تفاعلية تهدف إلى إعطاء صورة حية أقرب للواقع المدرسي وتعطي الطفل حرية بناء التركيبات الخاصة بالمدرسة.
١٨	حاجيات المنزل	لعبة تفاعلية تهدف إلى إعطاء صورة أقرب للواقع المنزلي وتعطي للطفل حرية بناء التركيبات الخاصة بالمنزل.
١٩	حاجيات فصول السنة	لعبة تفاعلية تهدف إلى إعطاء صورة حية أقرب إلى الواقع لفصول السنة وتعطي للطفل حرية بناء التركيبات الخاصة لفصول السنة .
٢٠	صندوق الخبرات الرياضية	تحتوي على صندوق خشبي من ٦٠ شكل هندسي وهي للأطفال من(٤-٩) سنوات وتهدف إلى تنمية الملاحظة والإدراك والفكر والذكاء عند الأطفال .
٢١	صندوق الخبرات	وسيلة خشبية ملونة للأطفال في سن مبكرة تهدف إلى تنمية دقة الملاحظة والانتباه والبنى الذكائية وطريقتها مطابقة بين الصور ومكوناتها في الصندوق.
٢٢	تطابق الصور	مطابقة وترتيب وربط كل صورة تماثل أختها وهي

		للأعمار٢ – ٦ سنوات وهدفها تنمية الانتباه ودقة الملاحظة (وسيلة خشبية) .
٢٣	صندوق العمل الحرفي	صندوق خشبي يحوي بعض ألواح ومنشار وشاكوش (مطرقة) وبراغي وصواميل هذا الترتيب لعمل اليدوي من فك وربط(تآزر حركي بصري) .
٢٤	العلاقات بين الأشياء	وسيلة خشبية ملونة وهي للربط بين شيء وآخر له علاقة أساسية بينهم وهي للتلاميذ من ٣-٧ سنوات وهذه الوسيلة جيدة للرياضيات وعامل أساسي في تنمية البني الذكائية لهم
٢٥	أين يعيشون	وسيلة تعليمية خشبية تعتمد على العلاقات بين الكائن الحي والبيئة المكانية التي يعيش فيها فهي تعطي تصورا عن المكان البيئي للكائن الحي .
٢٦	المعداد التعليمي المفتوح	وسيلة تعليمية خشبية تتألف من قاعدة خشبية عليها خمسة محاور للمنازل من عشر حلقات ملونة كبيرة اسطوانية تستخدم لقراءة الأعداد العربية وإجراء العمليات الأربع ومطابقة العمليات الرياضية مع حلقات المنازل وتستخدم للأطفال من سن ٤- ٥ .
٢٧	وسيلة إعداد وجبة الطعام	وسيلة خشبية تعليمية تحوي أدوات مثل (خبز ، لحم ، طماطم ، بيض ، سكين) ولوحة الإعداد(التجهيز) وتهدف إلى تدريب الطفل إلى استخدام الأدوات في إعداد وجبة خفيفة مع الخبز واللحم مع الطماطم والبيض .
٢٨	مجسمات فواكه	أشكال بلاستيكية أو فلين مثل (التفاح ، الكمثرى، شمام ، كاكا ، بخاري ، جوافة ، كيوي ...الخ) .
٢٩	مجسمات خضروات	أشكال بلاستيكية تحتوي على بعض الخضروات مثل (الجزر، البصل ، ملفوف، فول سوداني) .
٣٠	مجسم أجزاء الإنسان الداخلية	مجسم يحتوي على الأجهزة الداخلية للإنسان مثل (الهضمي، التنفسي ، الدوري ، العضلي ، وجزء

		الرأس) .
٣١	المعداد الحديدي المغلق	وسيلة تعليمية خشبية مثبت عليها سلك من الحديد ذو خمس خانات كل خانة بلون تحوي على عدد ٢٠ حلقة أو خرزة ويستخدم في العمليات الحاسبية .
٣٢	القطع الهندسية (١)	علبة بلاستيكية تحوي أشكال هندسية(الدائرة –المربع-المثلث-المستطيل-الخماسي) كل شكل يحتوي على أربع ألوان ذو سماكات ومختلفة .
٣٣	القطع الهندسية (٢)	قطع هندسية بنفس السمك أربع قطع في شكل ولكن كل شكل بلون وهي (مثلث أزرق) ، (مربع أصفر)، (خماسي أحمر)، (دائرة خضراء) مع وجود أعمدة لتثبيت هذه الأشكال
٣٤	معداد هندسي (الشكل واللون)	صندوق خشبي يحوي على خمس قواعد للأعمدة الخشبية في كل جهة مع عدد من الخرز الخشبي الملون ألوان مختلفة وفائدتها تعليم العدد والتصنيف(الشكل واللون) .
٣٥	معداد هندسي مفتوح(خمس خانات)	وسيلة خشبية تحوي على قاعدة يتم وضع أرقام وعلامات (= ، + ،- ، ÷) الأربع لخمس خانات كل خانة لها عمود وخرز بلون مختلف مثل (أحمر،أصفر، بنفسجي ، أزرق).
٣٦	لوحة الخباز	لوحة خشبية محفورة عليها أدوات إعداد الخبز مع الخباز.
٣٧	لوحة الطبيب	لوحة خشبية محفور عليها أدوات يستخدمها الطبيب في عمله مع صورة الطبيب.
٣٨	لوحة إطفائي	لوحة خشبية محفور عليها الأدوات التي يستخدمها ألإطفائي في عمله مع صورة إطفائي .
٣٩	حروف الهجاء الفلينية	حروف الهجاء مع قاعدة لتثبيت الحرف(قاعدة فلينية) .
٤٠	الحيوانات الأليفة	دفتر من أوراق بلاستيكية تحوي على بعض صور الحيوانات الأليفة مثل(قطة ، البقرة ، ماعز، خروف ، حصان ، غزال، حمار، الجمل).
٤١	الطيور	دفتر من الأوراق البلاستيكية تحوي على صور بعض الحيوانات الأليفة مثل(الدجاجة- حمام- بط- ديك- نعام- إوز- ببغاء).

٤٢	لعبة الأرقام الورقية	وسيلة أرقام مع صور ورق مقوى مع ساعة تحوي قلم وأرقام ١ - ١٠ وتفيد التلميذ على تعلم الأرقام وطريقة العد .
٤٣	إكمال الصورة	وسيلة بلاستيكية مقسمة إلى نصفين متطابقين ولها ممسك(مقبض) وطريقتها إكمال ومطابقة الجزء الآخر لتكتمل الصورة الصحيحة.
٤٤	لوحة القطع الهندسية المجسمة	لوح خشبي قاعدة يتم وضع القطع الهندسية كل في مكانه الصحيح تتألف من أربع ألوان(أخضر، أحمر، أصفر ،أزرق) وتهدف إلى التعرف على الشكل واللون والترتيب.
٤٥	الصندوق التعليمي اليدوي للربط (مكعب الربط)	لوحة خشبية تحوي ١٠حفر من ١- ١٠ وأيضاً نقط من ١- ١٠ وتهدف إلى مطابقة العدد الصحيح أمام النقاط وأيضاً الألوان وتدريب الطفل على العد.
٤٦	لوحة الأرقام الخشبية	صندوق من القماش على شكل مكعب كل جهة تحوي على طريقة ربط مختلفة عن الأخرى مثل ربط الزر أو ربط الحبل وتفيد التلميذ على تعليم ربط الملابس والتآزر الحركي البصري .
٤٧	وسيلة تطابق الصور الورقية	لوحة بلاستيكية مثبت عليها صور من الورق المقوى مجزأة إلى نصفين متطابقين لإكمال الشكل الصحيح تفيد في الملاحظة والتآزر الحركي والبصري وكذلك التعرف على الأشكال والألوان.
٤٨	الحبوب والبذور	مجموعة من البذور الزراعية وثمار النباتات في علب شفافة
٤٩	الحروف المغناطيسية	مجموعة من حروف الهجاء يتم تثبيتها على السبورة بواسطة المغناطيس.
٥٠	لوحة المجموعات الغذائية	أربع مجموعات مثبتة على فلين وهي(مجموعة الحليب، مجموعة اللحوم والبقول ، مجموعة الخضار والفواكه ، مجموعة الخبز والحبوب).
٥١	الأرقام المغناطيسية	قطع مربعة تحوي أرقام مع العمليات الأربعة (+ ، - ، × ، ÷) يتم تثبيتها على السبورة.
٥٢	صندوق للطرفة	صندوق خشبي به فتحات علوية أربع توضع بها كرات ذات لون أصفر، أزرق، أحمر، أخضر سيتم طرقها بالمطرقة حتى تتجه إلى أسفل الصندوق وفائدته التعرف على اللون والتآزر الحركي البصري .

٥٣	الفئات النقدية	لوح فلين ملصق به عدد من الأوراق النقدية الهدف منها ان يميز الطالب بين عدد من الفئات النقدية .
٥٤	الأطعمة المفيدة والأطعمة الضارة	لوح فلين ملصق به بعض الأطعمة الهدف منها تعريف الطلاب بالأطعمة المفيدة والضارة .
٥٥	تعليم الألوان الضوئية	لوح خشبي يوجد به عدد من اللمبات الضوئية الملونة الهدف منه تعريف الطلاب بالألوان الأساسية .
٥٦	تعليم العمليات الحسابية	لوح فلين ملصق به عدد من الأرقام والعلامات الحسابية الهدف منا تدريب الطلاب على العمليات الحاسبية .
٥٧	تعليم الأرقام من ا ـ ١٠	لوح فلين ملصق به عدد من الأرقام الهدف منها تعريف الطلاب بالأرقام من ١ ـ ١٠ .
٥٨	مجموعة الفواكه	لوح فلين ملصق به عدد من الفواكه الهدف تدريب الطلاب على التعرف على أنواع الفواكه .
٥٩	جيوب الصور التعليمية	لوح فلين يوجد به عدد من الجيوب لوضع الصور الهدف منه تدريب الطلاب على أنواع مختلفة من التعليم (رياضيات، علوم ، دين) .
٦٠	مجسمات النظافة	لوح فلين ملصق به مجسمات لبعض أدوات النظافة الهدف منه تعريف الطلاب على أدوات النظافة وتدريبهم على استخدامها .

سجل الملاحظات اليومية :

من / / ١٤هـ إلى / / ١٤هـ

١	سلوك عدواني	١١	بكاء زائد
٢	شكوى من زميل	١٢	إطالة الشعر أو الأظافر
٣	سرقة	١٣	إحضار أدوات ممنوعة
٤	إثارة الفوضى	١٤	الإهمال في الحفظ أو الواجب
٥	كذب	١٥	الاعتماد على الغير في تأدية الواجب
٦	غياب متكرر	١٦	عدم إحضار الأدوات المدرسية
٧	الخروج من الفصل بشكل متكرر	١٧	عدم المحافظة على الأدوات المدرسية
٨	تكرار النوم في الصف	١٨	عدم المحافظة على النظافة
٩	قضم الأظافر	١٩	مخاوف زائدة
١٠	انطوائية وخجل	٢٠	نشاط زائد

اسم الطالب	رقم الموقف	اليوم	التاريخ	الحصة	الاجراء المتخذ

إعداد برنامج لأطفال معاقين عقلياً قابلين للتعلم :

اسم البرامج : ....

- الجرعات التعليمية :

....

....

....

....

....

....

- الأهداف بعيدة المدى :

....

....

....

....

....

- الأهداف قريبة المدي :

....

....

....

....

....

- تصميم الأنشطة التعليمية :

....

....

....

....
....
....

- أسلوب التنفيذ الفعلي :

....
....
....
....

- التقييم البيني :

....
....
....
....

- استكمال التنفيذ بعد التقييم البيني :

....
....
....
....

- التقييم النهائي للبرنامج :

....
....
....
....

مقياس السلوك التوافقي للمعاقين عقلياً :

A . B . S

الإســـم : ________________

الســـن : ________________

تاريخ التطبيق : ________________

اسم الفاحص : ________________

علاقته بالمفحوص : ________________

أولاً : العنف والسلوك التدميرى		
١) العنف تجاه الآخرين :	**أحيانا**	**غالباً**
يستخدم إيماءات تهديديه .	١	٢
يحدث إصابات فى الآخرين دون عمد.	١	٢
يبصق على الآخرين .	١	٢
يدفع أو يخربش أو يعترض طريق الآخرين .	١	٢
يشد شعر الآخرين وآذنهم ...إلخ .	١	٢
يعض الآخرين .	١	٢
يرفس أو يضرب أو يصفع الآخرين .	١	٢
يلقى الأشياء فى وجه الآخرين .	١	٢
يخنق الآخرين .	١	٢
يستخدم الأشياء كأدوات لمحاربة الآخرين .	١	٢
يؤذى الحيوانات .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٢) تدمير الممتلكات الشخصية :	**أحيانا**	**غالباً**
يشرط أو يمزق أو يضع ملابسه الخاصة فى فمه .	١	٢
يفسد ممتلكاته الخاصة .	١	٢
يمزق مجلاته أو كتبه أو ممتلكاته الأخرى .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة	١	٢
٣) تدمير ممتلكات الآخرين :	**أحيانا**	**غالباً**

يشرط أو يمزق أو يقطع ملابس الآخرين .	١	٢
يفسد ممتلكات الآخرين .	١	٢
يمزق مجلات الآخرين أو ممتلكاتهم الشخصية .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٤) تدمير الممتلكات العامة :	**أحيانا**	**غالباً**
يمزق كتب أو مجلات أو ممتلكات عامة .	١	٢
يتعامل بخشونة مفرطة مع الأثاث .	١	٢
يكسر النوافذ .	١	٢
يحشو المرحاض بالأوراق أو المناشف .	١	٢
يحاول إشعال النيران .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٥) عنف المزاج أو حدته .	**أحيانا**	**غالباً**
يبكى ويصرخ .	١	٢
يضرب الأبواب بقدمه بعنف أثناء إغلاقها .	١	٢
يضرب بقدميه صارخاً وصائحاً .	١	٢
يلقى بنفسه على الأرض صارخاً .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
ثانياً : السلوك المضاد للمجتمع		
١) إغاظة الآخرين واغتيابهم :	**أحيانا**	**غالباً**
اغتياب الآخرين .	١	٢
يحكى قصصاً غير صادقة أو مبالغ فيها .	١	٢
يغيظ الآخرين .	١	٢
يخطف الأشياء من الآخرين .	١	٢
يهزأ بالآخرين .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة	١	٢
٢) التآمر على الآخرين والتلاعب بهم :	**أحيانا**	**غالباً**
يحاول أن يشير على الآخرين بما يفعلونه .	١	٢
يطلب خدمات من الآخرين .	١	٢

يحرض الآخرين أو يستقطبهم .	١	٢
يحدث صراعاً بين الآخرين .	١	٢
يتلاعب بالآخرين لإيقاعهم فى مشكلات	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٣) عرقلة نشاط الآخرين :	**أحيانا**	**غالباً**
يكون دائماً عقبة فى طريق الآخرين .	١	٢
يتدخل فى نشاط الآخرين على سبيل المثال يسد	١	٢
الممرات أو يفسد ترتيب الأشياء .	١	٢
يفسد عمل الآخرين .	١	٢
يشتت الآخرين أثناء استغراقهم فى أى عمل كالمتاهات	١	٢
يخطف الأشياء من أيدى الآخرين .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٤) عدم مراعاة الآخرين :	**أحيانا**	**غالباً**
يزعج الآخرين بفتح النوافذ أو إغلاقها .	١	٢
يدير التليفزيون أو الراديو بصوت شديد الارتفاع .	١	٢
يصدر أصواتاً مرتفعة أثناء انشغال الآخرين بالقراءة .	١	٢
يتحدث بصوت مرتفع جداً .	١	٢
يتمدد على الأماكن التى يحتاج إليها الاخرين .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة.		
٥) إظهار عدم احترام ممتلكات الغير	**أحيانا**	**غالباً**
عدم إرجاع الأشياء التى استعيرت .	١	٢
يستخدم ممتلكات الآخرين بدون استئذان .	١	٢
يفقد أو يضيع ممتلكات الآخرين .	١	٢
يدمر ممتلكات الآخرين .	١	٢
لا يفرق بين ممتلكاته و ممتلكات الآخرين .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة.		
٦) استخدام لغة غاضبة :	**أحيانا**	**غالباً**
يستخدم لغة غاضبة مثل غبى ، أحمق ، خنزير .	١	٢

يقسم أو يلعن أو يستخدم ألفاظ غير مهذبة .	١	٢
يصيح أو يصرخ أو يهدد بعنف .	١	٢
يهدد الآخرين لفظياً بعدوان بدنى .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة.		
ثالثاً : السلوك المتمرد		
١) تجاهل القوانين أو القواعد المنظمة :	**أحيانا**	**غالباً**
لديه اتجاهات سلبية تجاه القواعد ولكن يرضخ لها عادة .	١	٢
يجبر على أن يلتزم بالطابور مثل طابور الطعام .	١	٢
يعادى القوانين أو القواعد كأن يأكل فى الأماكن	١	٢
الممنوعة أو لا يلتزم بإرشادات المرور .	١	٢
يرفض أن يشارك فى أنشطة مطلوبة فى العمل والمدرسة .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٢) مخالفة التعليمات المطلوبة أو المفروضة :	**أحيانا**	**غالباً**
يتشاجر إذا وجه إليه أمر مباشر .	١	٢
يتظاهر بالصمم ولا يتبع التعليمات .	١	٢
لا يلقى بالاً إلى التعليمات .	١	٢
يرفض أن يعمل فى موضوع محدد .	١	٢
بتردد لفترة طويلة قبل أن يقوم بعمل محدد .	١	٢
يعمل بعكس المطلوب .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة.		
٣) وجود اتجاهات سلبية ومتمردة تجاه السلطة :	**أحيانا**	**غالباً**
يثير ممثلى السلطة كالمدرسين والقادة والمشرفين .	١	٢
يظهر عدوانية تجاه ممثلى السلطة .	١	٢
يسخر من ممثلى السلطة .	١	٢
يدعى أنه يستطيع طرد ممثلى السلطة .	١	٢
يدعى أن أقوياء سيحضرون لقتل أصحاب السلطة .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		

٤)عدم الالتزام بالواجبات أو المواعيد المتفق عليها :	أحيانا	غالباً
يتأخر عن الأماكن أو الأنشطة المكلف بها .	١	٢
يفشل فى العودة الى الأماكن المتواجد فيها والمفترض أن يعود إليها بعد تركها .	١	٢
يترك نشاطاً مكلفاً به بدون إذن مثل المدرسة .	١	٢
يبقى لوقت متأخر من الليل خارج البيت أو المستشفى .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٥) الهروب ومحاولة الهرب :	**أحيانا**	**غالباً**
يحاول الهرب من المستشفى أو المنزل أو من حوش المدرسة .	١	٢
يهرب من الانشطة الجماعية كالرحلات القصيرة ... ألخ	١	٢
يهرب من المستشفى أو المنزل أو حوش المدرسة .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٦) إساءة التصرف فى الجلسات الجماعية :	**أحيانا**	**غالباً**
يقاطع مناقشة المجموعة بالحديث فى موضوعات لا علاقة	١	٢
لها بموضوع المناقشـــــــة .	١	٢
يفسد الألعاب برفضه اتباع القواعد .	١	٢
يفسد أنشطة الجماعة بإظهار التمرد واحداث أصواتا مرتفعة .	١	٢
لا يجلس فى مقعد أثناء الحصص أو فى فترة الغذاء أو أى جلسات جماعيــة أخرى .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
رابعاً : السلوك غير المؤتمن		
١) أخذ ممتلكات الغير بلا استئذان :	**أحيانا**	**غالباً**
يتوقع منه السرقة .	١	٢
يأخذ ممتلكات الغير إذا لم تحفظ فى مكان أو يغلق عليها	١	٢
يأخذ من ممتلكات الغير من جيوبهم أو محافظهم ... الخ .	١	٢

يأخذ ممتلكات الغير عن طريق فتح الأقفال أو كسرها .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٢) الكذب والغش :	**أحيانا**	**غالباً**
يغير الحقيقة لمصلحته الشخصية .	١	٢
يغش فى اللعب وفى الامتحانات والواجبات ... إلخ .	١	٢
يكذب فيما يتعلق بالمواقف .	١	٢
يكذب فيما يتعلق بنفسه .	١	٢
يكذب فيما يتعلق بالآخرين .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
خامساً : السلوك الإنسحابى		
١) انعدام الفاعلية :	**أحيانا**	**غالباً**
يجلس أو يقف فى وضع لا يتغير لفترة ومنية طويلة .	١	٢
لا يفعل شيئاً بل يجلس ويراقب الآخرين .	١	٢
يستغرق فى النوم على الكرسى .	١	٢
يستلقى على الأرض طوال اليوم .	١	٢
لا يبدو عليه إنه سيتحرك لأى سبب .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٢) الانسـحاب :	**أحيانا**	**غالباً**
يبدو عليه عدم الاهتمام بما حوله .	١	٢
يصعب عليه التواصل أو الاندماج .	١	٢
متبلد وغير مستجيب انفعالياً .	١	٢
نظراته شاردة .	١	٢
يثبت على تعبير واحد .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٣) الخجل :	**أحيانا**	**غالباً**
يجبن ويخجل فى المواقف الاجتماعية .	١	٢
يدارى وجهه فى المواقف الجماعية كالحفلات .	١	٢
يفضل أن يبقى منعزلاً .	١	٢

لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة	١	٢
سادسا : السلوك النمطى والتصرفات الشاذة		
١) لديه سلوك نمطى :	**أحيانا**	**غالباً**
ينقر بأصابعه .	١	٢
دائم الضرب بقدميه .	١	٢
يحرك يديه حركة ثابتة .	١	٢
يداوم على ضرب أو قرص نفسه .	١	٢
يكرر تحريك أو هز أجزاء من جسمه .	١	٢
يحرك أو يدير رأسه الى الأمام والى الخلف .	١	٢
يهز جسمه للخلف وللأمام .	١	٢
يذرع المكان جيئة وذهاباً .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٢) الأوضاع الغريبة والسلوك الشاذ	**أحيانا**	**غالباً**
يحنى رأسه ويخبئها .	١	٢
يجلس وركبتيه تحت ذقنه .	١	٢
يمشى على أطراف أصابعه .	١	٢
يستلقى على الأرض ويرفع رجليه فى الهواء .	١	٢
يمشى وأصابعه فى أذنيه أو يديه فوق رأسه .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
سابعاً : السلوك الاجتماعى غير المناسب		
يسلك سلوكاً غير ملائم فى علاقته بالآخرين :	**أحيانا**	**غالباً**
يتحدث وهو لصيق بوجه الآخرين .	١	٢
ينفخ فى وجه الآخرين .	١	٢
يتجشأ فى وجه الآخرين .	١	٢
يقبل الآخرين أو يلعقهم .	١	٢
يعانق أو يحضن الآخرين .	١	٢
يلمس الآخرين لكى لا يدعهم يذهبون .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		

ثامناً : العادات الصوتية غير المقبولة		
وجود عادات صوتية أو كلامية مزعجة :	**أحيانا**	**غالباً**
يقهقه بهستيريا .	١	٢
يتحدث بصوت عال أو يصرخ فى وجه الآخرين .	١	٢
يتحدث الى نفسه بصوت مرتفع .	١	٢
يضحك بشكل غير ملائم .	١	٢
يهدد أو يدمدم أو يصدر أصواتاً أخرى سيئة .	١	٢
يكرر كلمة أو جملة مراراً وتكراراً .	١	٢
يقلد كلام الآخرين .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
تاسعاً : العادات الغريبة أو غير المقبولة		
١) له عادات غريبة وغير مقبولة :	**أحياناً**	**غالباً**
يشم كل شىء .	١	٢
يحتفظ بالأشياء فى جيوبه أو قمصانه أو ملابسه أو	١	٢
أحذيته بصورة غير ملائمة .	١	٢
يجذب الخيوط من ملابسه .	١	٢
يلعب بالأشياء التى يرتديها كحذائه أو أزراره...إلخ .	١	٢
يحتفظ أو يرتدى أشياء غير عادية كدبابيس مشبك .	١	٢
يختزن الأشياء بما فيها الطعام .	١	٢
يلعب فى لعابه أو بصاقه .	١	٢
يلعب فى برازه أو بوله .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٢) له عادات فمية غير مقبولة :	**أحيانا**	**غالباً**
يسيل لعابه (يريل) .	١	٢
يضغط على أسنانه بصوت مسموع .	١	٢
يبصق على الأرض .	١	٢
يقضم أظافره .	١	٢
يمضغ أو يمص أصابعه أو أجزاء أخرى من جسمه .	١	٢

يمضغ أو يمص ملابس الآخرين أو أشياء لا تصلح .	١	٢
يأكل الأشياء الغير صالحة للأكل .	١	٢
يشرب من ماء المرحاض .	١	٢
يضع كل شيء في فمه .	١	٢
لا ينطبق عليه أي من العبارات السابقة		
٣) تبديد الملابس أو تمزيقها :	**أحيانا**	**غالباً**
يمزق الأزرار أو السست .	١	٢
يخلع احذيته أو شراباته بصورة غير مقبولة .	١	٢
يخلع ملابسه في الأوقات غير المناسبة .	١	٢
يخلع جميع ملابسه عند احتياجه للمرحاض .	١	٢
يمزق ملابسه .	١	٢
يرفض أن يرتدي ملابسه .	١	٢
لا ينطبق عليه أي من العبارات السابقة		
٤) لديه عادات وميول أخرى غريبة :	**أحيانا**	**غالباً**
يدقق أكثر مما ينبغي في اختياره للأماكن التي ينام	١	٢
فيها أو يجلس عليها .	١	٢
دائم الوقوف في موقع يفضله في النافذة .	١	٢
يجلس على أي شيء يهتز .	١	٢
يخشى صعود أو نزول السلم .	١	٢
لا يحب أن يلمسه أحد .	١	٢
يصرخ اذا لمسه أحد .	١	٢
لا ينطبق عليه أي من العبارات السابقة		
عاشراً : سلوك إيذاء الذات		
يوجه عدواناً بدنياً إلى ذاته :	**أحيانا**	**غالباً**
يعض أو يجرح نفسه .	١	٢
يلطم أو يضرب نفسه .	١	٢
يخبط رأسه أو أجزاء من الجسم تجاه الأشياء .	١	٢
يشد شعره أو أذنيه .	١	٢

يخربش أو يقرص نفسه مسبباً ألماً .	١	٢
يلوث أو يلطخ نفسه .	١	٢
يثير الآخرين لإيذائه .	١	٢
ينخر فيما لديه من جروح .	١	٢
يضع أشياء فى أذنيه أو عينيه أو أنفه أو فمه .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
إحدى عشر : الميل إلى النشاط الزائد		
١) لديه ميل إلى النشاط الزائد :	**أحيانا**	**غالباً**
يتكلم كثيراً .	١	٢
لا يمكث ساكنا لأى فترة من الوقت .	١	٢
دائم الجرى أو القفز فى الحجرة أو الصالة .	١	٢
دائم الحركة أو التململ .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
ثانى عشر : سلوك جنسى شاذ		
٢) يمارس الاستمناء بشكل غير ملائم :	**أحيانا**	**غالباً**
يحاول ممارسة الاستمناء علناً .	١	٢
يمارس الاستمناء أمام الآخرين .	١	٢
يمارس الاستمناء وسط المجموعة .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٣) تعرية الجسم بصورة غير ملائمة :	**أحيانا**	**غالباً**
يظل معرياً جسمه لغير ضرورة بعد استخدام المرحاض	١	٢
يقف فى الأماكن العامة وسرواله الى أسفل أو ملابسه إلى أعــلى .	١	٢
يعرى نفسه كثيراً أثناء مزاولته لأحد الأنشطة كلعبة أو رقصة .....ألخ	١	٢
يتجرد من ملابسه فى الأماكن العامة .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٤) لديه ميول جنسية مثلية :	**أحيانا**	**غالباً**

ينجذب جنسياً إلى أفراد من نفس الجنس .	١	٢
يقترب من الآخرين ويقوم بأفعال تنم عن الجنسية المثلية	١	٢
يمارس نشاطاً جنسياً مثلياً .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٥) سلوك جنسى غير مقبول اجتماعياً :	**أحيانا**	**غالباً**
يحاول اغراء الآخرين بمظهره أو بأفعاله .	١	٢
يعانق أو يقبل بحرارة شديدة أمام العامة .	١	٢
يحتاج إلى مراقبة فيما يتعلق بسلوكه الجنسى .	١	٢
يرفع ملابس الآخرين أو يفك أزرار ملابسهم .	١	٢
يمارس علاقات جنسية فى الأماكن العامة .	١	٢
يتميز بالعدوانية الجنسية المفرطة .	١	٢
يغتصب الآخرين .	١	٢
يشبع جنسياً بسهولة .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
ثالث عشر : اضطرابات نفسية		
١) الميل إلى المبالغة فى تقييم الذات :	**أحيانا**	**غالباً**
لا يعرف لنفسه حدود .	١	٢
فكرته غير جيدة عن نفسه .	١	٢
يتحدث عن خطط المستقبل غير الواقعية .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٢) عدم تقبل النقد :	**أحيانا**	**غالباً**
يسكت عندما يراجعه أحد فى حديثه .	١	٢
ينسحب أو يغضب عندما يوجه له نقداً .	١	٢
يبتئس عندما يوجه نقد .	١	٢
يصرخ ويبكى عندما يراجعه أحد فى حديثه .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٣) استجابته ضعيفة للإحباط :	**أحيانا**	**غالباً**
يحمل الآخرين أخطاءه .	١	٢
ينسحب أو يغضب عندما يشعر بالإحباط .	١	٢
يبتئس عندما يحبط .	١	٢
يفقد أعصابه إذا لم ينفذ ما يريد .	١	٢

لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٤) يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والإطراء :	**أحيانا**	**غالباً**
يحتاج إلى إطراء أو مديح متزايد .	١	٢
يغير من الاهتمام الذى يحاط به الآخرون .	١	٢
يحتاج إلى مزيد من تأكيد الثقة به .	١	٢
يسلك بسذاجة ليحصل على الاهتمام .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٥) إبداء الشعور بالاضطهاد :	**أحيانا**	**غالباً**
يشكو من الظلم حتى عندما يحصل على نصيب أو	١	٢
ميزة مساوية لما يحصل عليه الآخرون .	١	٢
يشكو من عدم وجود من يحبه .	١	٢
يشكو من أن الجميع يتصيدون له الأخطاء .	١	٢
يشكو من أن الناس يخوضون فى سيرته .	١	٢
يشكو من أن الناس ضده .	١	٢
يتصرف بشك فى الناس .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٦) لديه ميول بإدعاء المرض :	**أحيانا**	**غالباً**
يشكو من مرض فيزيقى مزمن يتخيل وجوده .	١	٢
يتظاهر بالمرض .	١	٢
يسلك كالمرضى بعد انتهاء المرض .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
٧) لديه مظاهر أخرى للاضطراب الانفعالى :	**أحيانا**	**غالباً**
يتغير مزاجه بدون سبب ظاهر .	١	٢
يعانى من أحلام مزعجة .	١	٢
يبكى أثناء نومه .	١	٢
يبكى بدون سبب واضح .	١	٢
لا يتحكم فى نفسه انفعالياً .	١	٢
يتقيأ عندما ييتئس .	١	٢
يبدو عليه عدم الأمان أو الخوف من الأنشطة .	١	٢
له مخاوف غير واقعية .	١	٢
يكثر من الحديث عن الانتحار .	١	٢

قام بمحاولة للانتحار .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		
رابع عشر : إستخدام العلاج		
استخدام العلاج الطبى :	**أحيانا**	**غالباً**
يستخدم المهدئات .	١	٢
يستخدم المهضمات	١	٢
يستخدم عقاقير مضادة للتشنجات .	١	٢
يستخدم المنبهات .	١	٢
لا ينطبق عليه أى من العبارات السابقة		

النتيجة النهائية للمقياس

البعد	الدرجة
أولاً : العنف والسلوك التدميرى	
ثانياً : السلوك المضاد للمجتمع	
ثالثاً : السلوك المتمرد	
رابعاً : السلوك غير المؤتمن	
خامساً : السلوك الإنسحابى	
سادسا : السلوك النمطى والتصرفات الشاذة	
سابعاً : السلوك الاجتماعى غير المناسب	
ثامناً : العادات الصوتية غير المقبولة	
تاسعاً : العادات الغريبة أو غير المقبولة	
عاشراً : سلوك إيذاء الذات	
إحدى عشر : الميل إلى النشاط الزائد	
ثانى عشر : سلوك جنسى شاذ	
ثالث عشر : اضطرابات نفسية	
رابع عشر : إستخدام العلاج	
اجمالي درجة المقياس	

مقياس تقدير السلوك الاندفاعي لدى المعاقين عقليا :

البيانات الأولية :

أسم الطالب (اختياري): ....

الســـــــن: ....

نسبة ذكائه: ....

عدد أفراد أسرة الطالب:.....................................

الصف الدراسي: ....

ترتيبه بين أخوته:..

أبعاد المقياس :

أولاً : سلوك اندفاعي داخل الفصل الدراسي :

م	العبـــــــــــــارات	نادراً	أحياناً	غالباً	أبداً
١	يندفع إلى الإجابة دون تفكير إذا وجه له سؤال.				
٢	يستطيع متابعة شرح المعلم في الفصل.				
٣	يقوم بمشاجرة زملائه في الفصل.				
٤	يصعب على الطالب الجلوس في الفصل.				
٥	يجد صعوبة في انتظار الدور.				
٦	يجيب قبل أن يكتمل السؤال.				
٧	يقاطع الآخرين خلال المحادثة.				
٨	دائما أول طفل ينتهي من عمله.				
٩	لديه حساسية شديدة من الانتقادات الموجهة إليه.				
١٠	يبدو انه غير ناضج بالنسبة لزملائه.				
١١	يصعب على الطالب التعاون مع زملائه في الفصل لقلة صبره.				
١٢	يرجع إلى ماقام به من عمل لكي يراجع أخطاءة.				
١٣	يترتب على اندفاعه عدم الانتباه.				
١٤	يتحدث فجأة في الفصل.				

١٥	مستواه الدراسي اقل من زملائه.				
١٦	يرفع يده للمشاركة قبل أن يستوعب السؤال.				
١٧	يجد صعوبة في إنهاء الواجبات الطويلة لقلة صبره.				
١٨	يستطيع متابعة تعليمات المعلم في الفصل.				
١٩	يتحدث بصوت عالي في الفصل.				
٢٠	لديه صعوبة في الاستجابة.				
٢١	يجيب بدون إذن مسبق.				
٢٢	يترتب على اندفاعه عدم الانتباه.				

ثانياً : سلوك اندفاعي داخل المدرسة وخارج الفصل الدراسي:

م	العبـــــــــــارات	نادراً	أحياناً	غالباً	أبداً
١	يصعب على الطالب الالتزام بالهدوء لفترة قصيرة.				
٢	يندفع إلى فعل السلوك دون مراعاة لما قد يترتب عليه من نتائج.				
٣	يجد صعوبة في اللعب مع زملائه بهدوء في الأنشطة الترويحية.				
٤	ينتقل من نشاط إلى آخر دون أكمال أي من هذه النشاطات.				
٥	يقوم بسب الآخرين دون سبب واضح.				
٦	يصعب على الطالب أن تجعله يهدا عندما يكون منفعلا.				
٧	ينتابه نوبات من الفزع فجأة.				
٨	يدخل نفسه في أمور لا مبرر لها إطلاقا.				
٩	يقاطع الآخرين خلال اللعب.				
١٠	يستطيع السيطرة على أفعاله.				
١١	لديه صعوبة في ردة الفعل.				
١٢	يمسك الأشياء الساخنة دون لمسها.				
١٣	يعاني من الملل.				
١٤	يجري في الملعب بدون هدف.				
١٥	يستطيع ضبط أفعاله.				

١٦	يريد أن تنفذ طلباته في الحال.				
١٧	دائما أول طفل ينتهي من عمله.				
١٨	يبكي بسهولة.				
١٩	يتعرض بسرعة للإحباط في الأمور التي يقوم بها.				
٢٠	يقوم بمشاجرة زملائه خارج الفصل.				
٢١	يترتب على اندفاعه عدم الاهتمام بالخطوات المطلوبة.				
٢٢	يلوم الآخرين وينكر الأخطاء التي قام بها.				
٢٣	يبدو انه غير ناضج بالنسبة لزملائه.				
٢٤	ينتابه نوبات من الخوف.				
٢٥	يتضجر بسرعة.				
٢٦	يرجع إلى ماقام به من عمل لكي يراجع أخطاءة.				
٢٧	يندفع مسرعاً للذهاب إلى المطعم.				
٢٨	يلمس الأشياء الضارة بدون تحكم.				
٢٩	يأكل الطعام بدون تنظيف.				
٣٠	يتمكن من اتمام لبس ملابسه.				

اختبارات الذكاء لقياس القدرات العقلية للمعاقين :

تعرف الاختبارات السيكومترية بأنها اختبارات القياس النفسي،وهى تلك الاختبارات التي تم تقنين ظروف تطبيقها بحيث تتيح معالجة إحصائية تكفل تحديد وضع المريض في المجتمع الإحصائي الذي ينتمي إليه . وتلك التي تبدو فروضها في أن تكون فعالة أكثر من غيرها، وسوف ندع جانبا استخدام الاختبارات في العيادة النفسية، مشيرين فقط إلى دورها في النهوض بعلم النفس الإكلينيكي والمنهج الإكلينيكي على السواء.

على أنه يجب ملاحظة أن الأخصائيين النفسيين الإكلينيكيين عموما يعتبرون الاختبارات النفسية مواقف مواتية لملاحظة سلوك المريض، فتراقب بعناية كافة استجاباته للمهمة المطروحة عليه، وأسلوبه في تناولها،والتعليقات التي يدلى بها وموقفه من الأخصائي النفسي. وسوف نعرض لبعض من الاختبارات النفسية السيكومترية والتي تستخدم في المجالات الإرشادية والتربوية والإكلينيكي والتي رأينا أنها مهمة وتستخدم بصورة متكررة ومنها على سبيل المثال ما يلي:-

أولاً : اختبار ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال :

على حين كان الفريد بينيه (Binat, A.) منشغلا في باريس" فرنسا" بأعداد مقياسه الشهير،الذي ذاع صيته في العالم كله خلال هذا القرن، كان تشارلز سبيرمان " Speraman "منشغلا في ذلك الوقت في اكتشاف مدخلا آخر لقياس الذكاء في لندن "إنجلترا"وقد تبلور هذا المدخل المنهجي بعد ذلك في استخدامه لنتائج تطبيق اختبارات الذكاء من وجهة نظر إحصائية بحتة.

ولقد كان ما يؤرق "سبيرمان" هو غياب قدر الاتفاق بين المشتغلين بعلم النفس عامة والمتخصصين في القياس النفسي على وجه الخصوص، حول تحديد مفهوم "Concept" دقيق للذكاء يمكن قياسه قياسا كميا.

ولقد انعكس ذلك الاختلاف الواضح بين علماء النفس حول تحديد مفهوم الذكاء "Intelligence " من خلال كتاباتهم التي تعكس في الواقع عددا كبيرا من وجهات النظر يمكن تجميعها في ثلاثة اتجاهات رئيسية على النحو التالي:

الاتجاه الأول:

ويعكس هذا الاتجاه الأخذ بمفهوم غيبي للذكاء وتتلخص كتابات علماء النفس حول هذا المعنى أنهم يعتبرون الذكاء مفهوما يدل على قوة عقلية خارقة Super Power تحدد جميع قدرات الإنسان، وتجمعها في بوتقة واحدة.

الاتجاه الثاني:

ويعكس هذا الاتجاه الأخذ بمفهوم أقل غموضا من سابقه لكنه يدخل في عداد المفاهيم الغيبية،إذ أعتقد عددا من علماء النفس أن استخدامهم لألفاظ أخرى يغطى على تشبثهم بنفس المفهوم الغامض للذكاء،ذلك أنهم أكدوا على مفهوم القوة (*)المنفصلةSeparatepome ، كالتذكرMemory والاستدلال Reasoning، والإدراك Perception،والتخيل Imagination .

وهكذا إلى آخر هذه القوى المتخصصة، لكن هذا التيار الثاني كان في واقع الأمر نقطة الانطلاق المبدئية نحو التوصل إلى تحديد أكثر دقة للذكاء باعتباره مجموعة من القدرات التي تعمل في كل وظيفي واحد.

الاتجاه الثالث:

وهو يعكس اتجاه علماء النفس الأمريكيين على وجه الخصوص ،أولئك الذين تبنوا موقفا هلاميا غير محدد البنية،مؤداه أن الإنسان يمتلك حشدا هائلا من القدرات الخاصة Specific Abilities

---

(*) مفهوم القوة الخارقة الواقعة خلف الذكاء وأطلق عليها نظرية القوة، وهى تعنى أن العقل الإنساني يتكون من سلسلة متعددة من القوى.

والتي لا ترتبط معا برباط موحد يجمع شتاتها في كل متناسق بحيث أن كل قدرة من هذه القدرات مهيأة أصلا لأداء وظيفة محددة.

وهكذا تأكد لسبيرمان، من تلك التناقضات القائمة بين علماء النفس حول تحديد مفهوم الذكاء، أنه لا يمكن حل مشكلة التعريف من منطلق نظري بحت،وأنه يلزم للوصول إلى ذلك التعريف من منطلق نظري بحت،وأنه يلزم للوصول إلى ذلك التعريف الاستناد إلى واقع عملي.

أي من خلال قياس تلك الشتات من القدرات العقلية الموجودة لدى الإنسان ، وحساب الارتباطات Correlation's القائمة بينها، أن كان هناك ثمة ارتباطات ،وبناء على ذلك يمكن إيجاد طريق مضى نحو فهم واضح لطبيعة الذكاء، وبناء على ذلك قام سبيرمان ببحوثه الرائدة التي قادته عام ١٩٠٤ إلى إرساء قواعد نظريته عن طبيعة الذكاء والتي عرفت باسم نظرية العاملين.

حيث تؤكد هذه النظرية على وجود قدرة عامة أسماها سبيرمان بالعامل العام (ع)،كما تؤكد على وجود قدرات خاصة أو طائفية يشيع فيها بنسب مختلفة ذلك العامل العام (ع) وأن كانت تحتوى على قدرا نوعيا خاصا يميز كل قدرة عن غيرها من قدرات وهى العوامل الطائفية.

ويعتبر بينيه أشهر عالم نفس فرنسي وأعظمهم قيمة، ويعتبر أبو مقاييس الذكاء في العالم كله. ولد ألفريد بينيه عام ١٨٥٧، ودرس القانون والطب والبيولوجيا بجامعة باريس، وأصبح مهتما بعلم النفس عندما اقترب من سن الأربعين، حيث شارك بونيه Beaunais إنشاء أول معمل لعلم النفس في فرنسا بالسربون وخلفه في إدارته. وفيه كان يقوم بدراسات تجريبية للذكاء وقياسه،ولبعض العمليات العقلية والحسية المتخصصة،وينشر عنها دراساته ومؤلفاته،ومرئيا ته

واتجاهاته،كما كان يقوم أيضا بنشر دراسات عن بعض الظواهر النفسية كالتنويم والإيحاء والتغيرات المرضية في الشخصية.

وفى عام ١٨٩٥نشر في فرنسا مع هنري Henri مقالا شديد الأهمية انتقد فيه الاختبارات التي كانت موجودة آنذاك بهدف قياس الذكاء لاعتمادها إلى حد كبير على قياس وظائف حسية وجسمية بسيطة وشديدة الخصوصية، كزمن الرجع، والتمييز الحسي وحدة الأبصار، والسمع، وسرعة الانتباه، وتركيزه، والقوة العضلية، و أبعاد الرأس والجمجمة. على نحو ما كان يفعل السير فرانسيس جالتون في لندن، وكانت حجتها في هذا أن الذكاء قدرة عقلية أرقى كثيرا وأعقد من تلك القدرات الخاصة البسيطة،ومختلفة جوهريا عنها.

واقترحا في هذا المقال مجموعة من الاختبارات التي تغطى وظائف مختلفة للذكاء مثل الذاكرة، والتخيل،والفهم العام، والاستنتاج العقلي، ولعل هذا المقال هو الذي دعا وزارة التربية الفرنسية إلى تكليف بينيه بعمل فرز للأطفال ضعاف الذكاء عن غيرهم باستخدام ما يراه لتحقيق هذا الغرض. وهكذا قام بينية بمساعدة زميله سيمون للذكاء عام ١٩٠٥: كأداة مقننة ومحددة وموضوعية لفرز الأطفال وتصنيفهم حسب مستويات ذكائهم".

- **البدايات الأولى لمقياس ستانفورد بينيه Binet لذكاء الأطفال:-**

في مطلع عام ١٩٠٤ دعي تيودور سيمون T.Simon وزير المعارف الفرنسية آنذاك المهتمين بعلم النفس والتربية إلى عقد ندوة خبراء لدراسة طرائق تعليم الأطفال المتخلفين دراسيا.

والذين يشكلون اكبر مشكلة يعانى منها المربون في فرنسا عامة وباريس خاصة،فقد أتضح للإدارة التعليمية الفرنسية، مدرسين ونظار ومخططين عجز فئة من التلاميذ عن مسايرة أقرانهم في متابعة البرامج الدراسية والتحصيل الدراسي بنفس المعدل" الذي يبلغه بقية زملائهم" في نفس الصفوف الدراسية.

ولقد دعي لهذه الندوة الفريد بينيه A, Binet ضمن خبراء التربية ، وكان مهتما منذ فترة سابقة، بقضية الفروق في القدرات العقلية، واكتشاف وسيلة موضوعية لقياس هذه الفروق، لكنه لم يضع بعد يده على مثل تلك الوسيلة أو الأداة.

وقد أوضحت المناقشات المستفيضة التي دارت في تلك الندوة، لـ بينيه باعتباره أستاذا لعلم النفس بالسربون أهمية الوصول إلى تلك الأداة التي يمكن استخدامها في قياس ما عرف بعد ذلك بالقدرات العقلية (الذكاء) لحل مثل تلك المشكلة الملحة، وهى مشكلة أكاديمية مجتمعية معا وفى آن واحد. وهكذا تحرك الفكر السيكولوجي إيجاد أول وسيلة علمية موضوعية لقياس الذكاء بدافعين أساسيين لهما قوة متعادلة:

الأول: أكاديمي بحت، والثاني: مجتمعي يواجه مشكلة ليست يسيرة، وبرغم أن الدافع الأكاديمي له السبق تاريخيا،إلا أن الدافع المجتمعي قد أسرع بمخاض الفكر السيكولوجي فظهر أول اختبار للذكاء على يد سيمون - بينيه في فرنسا وسيرل بيرت في إنجلترا، وكولمان وجودا رد في أمريكا، وحسن عمر وإسماعيل القباني ولويس كامل مليكه ومحمد عبد السلام أحمد في مصر، انتهاء إلى تيرمان وميريل في الولايات المتحدة حتى الآن.

ولقد عكف كل من سيمون- وبينيه بعدد أن قررا معا على إيجاد أول مقياس موضوعي مقنن نسبيا في تاريخ علم النفس بعامة والقياس النفسي بخاصة،والذي ظهر إلى حيز الوجود عام ١٩٠٥ وعرف باسم (مقياس سيمون بينيه لقياس ذكاء الأطفال). وقد عدل هذا المقياس في فرنسا مرتين الأولى عام ١٩٠٨والثانية عام ١٩١١أى قبل وفاة بينيه بقليل.

- **مكونات المقياس:**

يتكون هذا المقياس الأولى من ٣٠سؤالا (أو اختبارا فرعيا) مرتبة ترتيبا تصاعديا من حيث مستوى الصعوبة، وقد تحددت صعوبة الأسئلة أمبير يقياEmpirical وذلك بتطبيق هذه الاختبارات الثلاثين على عينة مكونة من خمسين طفلا في كل المستويات العمرية Age level من سن ٣سنوات وحتى سن ١١ سنة كما اشتملت العينة على مجموعة من الأطفال المتخلفين دراسيا والمفترض فيهم أنهم من ضعاف العقول، كما سيكشف تطبيق الاختبار بعد ظهوره عن ذلك ، وكذلك عينة من الراشدين.

هذا وقد قام بينيه بمعاونة زميله سيمون، بأعداد وتصميم أسئلة المقياس لتقيس بعض الوظائف العقلية النوعية التي أعتبرها (بينيه)أساسية لقياس الذكاء، والتي كشفت عنها تلك الأبحاث الرائدة التي قام بها عام ١٨٩٦، والتي انتهت بالكشف عن مجموعة العمليات العقلية Mental Processes والوظائف العقلية الأساسية Mental Functions التي يمكن أن يتكون من مجموعها ما يعرف بالذكاء.

كذلك أدت الدراسات فيما أدت إليه من نتائج إلى الكشف عن الفروق الجوهرية بين العمليات العقلية العليا، والعمليات العقلية الدنيا (الوظائف الحسية الحركية)، وقد أعتمد بينيه في إعداده لمقياس(بينيه-سيمون)على هاتين المجموعتين من العمليات والوظائف، حيث أعتبر أن العمليات العقلية العليا تشمل جميع القدرات التحليلية والتركيبية، والابتكارية، وحددها إجرائيا فيما يلي:

١- القدرة على الفهم. Comprehension

٢- القدرة على الحكم. Judgment

٣- القدرة على الاستدلال. Reasoning

على حين أنه حدد العمليات العقلية الدنيا، بأنه تلك الوظائف ذات الطبيعة التكرارية أو الإستدعائية التي يقوم بها الإنسان ،وحددها أيضا إجرائيا فيما يلي:

١- القدرة على الحفظ. Retention
٢- القدرة على التذكر. Memory والاستدعاء Recall
٣- القدرات الحسية –حركية . Sensory-Mot
٤- القدرة الادراكية Percept

وقد ضمن بينيه أغلب هذه القدرات ممثلة في شكل أسئلة في مقياسه الأول (بينيه – سيمون ١٩٠٥، وبطبيعة هذا التكوين كان النصيب الأكبر من الاختبارات الفرعية في المقياس للقدرات اللفظية. وبمجرد أن ظهر هذا المقياس ورأى النور تلقفه التربويون واستخدموه في الكشف عن التلاميذ الغير قادرين على مسايرة أقرانهم في المدارس الابتدائية،ومن ثم فقد استخدم كأول أداة علمية – موضوعية لقياس وتقدير الضعف العقلي.

لكن مثل هذا التقدير كان، بطبيعة أعداد المقياس،تقديرا مبدئيا لم يرق إلى مستوى التكميم الدقيق،أعنى أنه لم يمكن هذا المقياس مستخدميه من الوصول إلى درجة كلية ذات معنى معياري، يمكن تحويلها إلى ما عرف بعد ذلك بنسبة الذكاء(I.Q). ولكن مع ذلك فأن استخدام مثل هذا المقياس في الحقل التربوي قد مكن رجال التربية والتعليم آنذاك من عزل الأطفال غير القادرين على مواصلة الدراسة بمستوى مناسب،ومن ثم أمكن اكتشاف المتخلفين عقليا.

كذلك كشف استخدام هذا المقياس عن بعض أوجه القصور التي دعت بينيه وسيمون لأجراء مراجعة ثانية، ظهرت عام ١٩٠٨، نتيجة لتحليل نتائج تطبيق المقياس الأول،على مجموعات كبيرة من تلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية بباريس.

– **مفهوم العمر العقلي Mental Age Concept**

لقد مكن هذا الأسلوب المنهج الذي يتمثل في تجميع الاختبارات في مجموعات تبعا لفئات السن المختلفة من استخدام مفهوم

العمر العقلي بطريقة موضوعية مقننة لأول مرة في تاريخ القياس العقلي في العالم .

فالطفل الذي يجتاز بنجاح جميع اختبارات مستوى عمري معين، يتساوى في قدرته العقلية مع الأطفال المتوسطين الذكاء في هذا المستوى.

مثال ذلك فالطفل الذي ينجح في حل جميع اختبارات سن ٨سنوات حلا صحيحا يصبح من ثم عمره العقلي ثمانية سنوات بغض النظر عن عمره الزمني الحقيقي،فإذا كان عمره الزمني الحقيقي عشرة سنوات صار متخلفا عقليا، أما إذا كان عمره الزمني الحقيقي ثمانية سنوات صار متوسطا في قدرته العقلية.

غير أن هذا المفهوم لم يستخدم في الواقع بهذه الدقة المنهجية لسبب جوهري هو أنه لم يمكن في هذه المراجعة من حساب العمر العقلي بدقة، أعنى أنه قد أخذ في هذه المراجعة من حساب العمر العقلي بدقة. وهو يعنى أنه قد أخذ في الاعتبار فقط نجاح الطفل في حل اختبارات سن معينه،دليلا على حصوله على العمر العقلي المناسب لهذه السن،دون أن يؤخذ في الاعتبار نجاحه في بعض اختبارات المستويات العمرية الأعلى، وهو ما يؤخذ به حاليا في مقياس ستانفورد بينيه (مراجعة ١٩٣٧).

وتعود فكرة العمر العقلي "كمفهوم" إلى حقبة تاريخية سابقة على الفريد بينيه، ولكن يشكل غامض وغير محدد تحديدا موضوعيا،ولعل أول من تناولها هو الطبيب الفرنسي أسكويرول Esquirol عام ١٨٣٨. حين أشار في معرض تقويمه لمشكلة التخلف العقلي إلى أن الشخص الأبله Stiets هو الشخص الغير قادر على إكساب المعلومات العامة والمعارف بمستوى مكافئ للمستوى الذي يبلغه الشخص العادي في نفس عمره.

غير أن أسكر ويل وأن كان قد سعى إلى إيجاد تفسير للتخلف العقلي من هذا المنظور،إلا أنه لم يتمكن من تحديد "العمر العقلي" تحديدا إجرائيا يأخذ في الاعتبار عملية حسابه بدقة مستخدما في هذا أسلوبا موضوعيا، كأن يطبق مجموعة من الاختبارات للوصول إلى مثل ذلك التحديد القاطع، الذي بلغه بينيه عام ١٩٠٨فى مراجعته لمقياس بينيه وسيمون الأصلي الذي ظهر عام ١٩٠٥.

كذلك هناك إشارات إلى محاولة استخدام مفهوم العمر العقلي ظهرت في كتابات كل من دنكان Dankan وميلا رد Millard عام ١٨٦٦ حين قدما طريقة لا بأس بها قياسا على ما كان سائدا في الفكر السيكولوجي في النصف الأول من القرن التاسع عشر لفهم وتحديد التخلف العقلي. مؤداها عقد مقارنة بين الطفل المتخلف عقليا بطفل عادى Normal يصغر عنه سنا بفترة عمريه كبيرة نسبيا،وبرغم أن هذا هو جوهر مفهوم العمر العقلي، إلا أنهما لم يستطيعا تنفيذ هذه المقارنة، لعدم وجود أداة قياس (موضوعية) تمكنهما من ذلك القياس الموضوعي للعمر العقلي الذي بلغه الفريد بينيه في مراجعة عام ١٩٠٨، وأكد عليه في مراجعته للمقياس عام ١٩١١. وهكذا تعود فكرة العمر العقلي كمفهوم وطريقة ومعيار واستخدامها في اختبارات الذكاء إلى بينيه وإلى مراجعة مقياس (بينيه –سيمون)١٩٠٨،على وجه التحديد ،غير أن فكرة العمر العقلي هذه واستخدامها لحساب نسبة حسابية للذكاء ،قد تطورت أمريكا على يد شترن، وتيرمان وأمكن عن طريقها حساب نسبة الذكاء I.Q .

- **صورة المقياس(ل- م) :**

يتكون المقياس من ١٢٩ اختبارا بدلا من ٩٠ في المقياس القديم، إلا أن المقياس بوجه عام يشابه المقياس القديم في نوع الاختبارات فيشمل اختبارا في الفهم، وفى السخافات وفى رسم الأشكال، وإعادة الأرقام، وإعطاء الفروق وأوجه الشبه وتعريف

الكلمات المجردة. ويبدأ الاختبار من سن سنتان بدلا من ثلاث سنوات،و ينتهي عند الراشد المتفوق(٣).

أي أنه أضيف مستويان للراشد المتفوق كما أنه أضيفت اختبارات جديدة خاصة بسن سنتان ونصف حتى ١٣ سنة فما فوق إلى ١٦ عام، فضلا عن تحديد أدق لتعليمات المقياس ومعايير تصحيحه، وتقنين أوفى للمقياس على أساس عينة اكبر عددا وأدق تمثيلا. وهو على هذا النحو:

المستوى العمرى	مضمون الاختبارات الفرعية فى المقياس	عدد الاختبارات الفرعية
سن ٢ إلى ٢,٦	١ـ لوحة الأشكال ٢ـالإشارة إلى الأشياء المألوفة ٣ـالإشارة إلى أجزاء الجسم ٤ـبناء المكعبات ٥ـالصور ٦ـمجموع الكلمات الاحتياطي /تنفيذ الأوامر	ستة اختبارات بمعدل "١"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ١,٥ شهر لكل اختبار
سن ٢,٦	١- تمييز الأشياء باستعمالاتها. ٢- الإشارة إلى أجزاء الجسم ٣- تسمية الأشياء ٤- إعادة رقمين ٥- لوحة الأشكال بعد تحريكها دائريا. ٦- الصور وتسميتها. الاحتياطي /الإشارة إلى أشياء مألوفة	ستة اختبارات بمعدل "١"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ١,٥ شهر لكل اختبار
سن ٣سنوات	١- عمل العقد ٢- الصور ٣- بناء كوبري من المكعبات ٤- تذكر الموضوعات ٥- نقل دائرة ٦- إعادة أربعة أرقام	ستة اختبارات بمعدل "١"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ١,٥ شهر لكل اختبار

	الاحتياطي / لوحة الأشكال بعد تحريكها دائريا	
سن ٣,٦	١- تنفيذ أوامر بسيطة ٢- الصور تسميتها ٣- مقارنة أطوال العصي ٤- الاستجابة للصور ٥- تمييز الأشياء باستعمالاتها ٦- الفهم الاحتياطي /نقل علامة X	ستة اختبارات بمعدل "١"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ١,٥ شهر لكل اختبار.
سن ٤سنوات	١- الصور تسميتها ٢- تسمية الأشياء من الذاكرة ٣- تكميل الصورة"رجل" ٤- تمييز الأشياء ٥- الفهم ٦- تمييز الصور الاحتياطي / إعادة الجمل	ستة اختبارات بمعدل "١"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ١,٥ شهر لكل اختبار
سن ٤,٦	١- تمييز الجمال والقبح ٢- إعادة أربعة أرقام ٣- التشابه والاختلاف فى الصور ٤- المواد ٥- تنفيذ ثلاثة أوامر ٦- التناسب العكسي الاحتياطي / تمييز الصور	ستة اختبارات بمعدل "١"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ١,٥ شهر لكل اختبار
سن خمسة سنوات	١- تكميل الصورة"الرجل" ٢- ثنى الورقة مثلث ٣- تعاريف ٤- نقل مربع ٥- إعادة الجمل ٦- عد أربعة أشياء الاحتياطي /ربط عقدة	ستة اختبارات بمعدل "١"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ١,٥ شهر لكل اختبار
سن ٦سنوات	١- المفردات	ستة اختبارات

	٢- عمل عقد من الذاكرة ٣- الصور الناقصة ٤- إدراك الأعداد ٥- التشابه والاختلاف فى الصور. ٦- تتبع المتاهة.	بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣أشهر لكل اختبار
سن ٧سنوات	١- السخافات فى الصور"١" ٢- ذكر أوجه الشبه بين شيئين ٣- نقل رسم ماسة ٤- الفهم ٥- التناسب العكسي ٦- إعادة "٥" أرقام	ستة اختبارات بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣أشهر لكل اختبار
سن ٨سنوات	١- المفردات ٢- تذكر القصة ٣- اكتشاف السخافات اللفظية ٤- معرفة أوجه الشبه والاختلاف ٥- الفهم ٦- إعادة الجمل	ستة اختبارات بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣أشهر لكل اختبار
سن ٩ سنوات	١- قطع الورق"١" ٢- الرسم من الذاكرة ٣- اكتشاف السخافات اللفظية ٤- اختبار السجع ٥- إعادة أربعة أرقام بالعكس ٦- صرف العملة	ستة اختبارات بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣أشهر لكل اختبار
سن ١٠سنوات	١- المفردات ٢- اكتشاف السخافات فى الصور ٣- إعطاء الأسباب ٤- القراءة لتذكر عشرة أفكار ٥- إعادة ٦اعداد ٦- ذكر ٢٨كلمة فى دقيقة	ستة اختبارات بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣أشهر لكل اختبار
سن ١١سنة	١- الرسم من الذاكرة	ستة اختبارات

	٢- اكتشاف السخافات اللفظية ٣- إعادة الجمل ٤- المعاني المجردة"١" ٥- اختبار الاستنتاج ٦- معرفة أوجه الشبه بين ثلاثة أشياء	بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣ شهر لكل اختبار
سن ١٢سنة	١- المفردات ٢- اكتشاف السخافات اللفظية٢ ٣- الاستجابة للصور ٤- إعادة ٥أرقام بالعكس ٥- المعاني المجردة ٦- اختبار تكميل الجمل	ستة اختبارات بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣أشهر لكل اختبار
سن ١٣سنة	١- خطة البحث ٢- تذكر الكلمات ٣- قطع الورق"١" ٤- الجمل المقطعة ٥- عمل عقد من الذاكرة ٦- الاستنتاج	ستة اختبارات بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣ أشهر لكل اختبار
سن ١٤ سنة	١- المفردات ٢- الاستقراء ٣- اكتشاف السخافات فى الصورة"٣" ٤- البراعة ٥- الجهات "١" ٦- المعاني المجردة"٢"	ستة اختبارات بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٣ أشهر لكل اختبار
سن الرشد المتوسط	١- المفردات ٢- التفكير الحسابي ٣- اللغة السرية ٤- الأمثال ٥- الفروق بين المعاني المجردة ٦- البراعة ٧- إعادة الجمل	ثماني اختبارات بمعدل "٢"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٤ شهور لكل اختبار

	٨- تشابه الأضداد	
سن الراشد المتفوق "١"	١- المفردات ٢- الصناديق المقفلة ٣- إعادة ٦أرقام بالعكس ٤- تكوين الجمل ٥- تكميل الجمل ٦- أوجه الشبه الأساسية	ستة اختبارات بمعدل "٤"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٦ شهور لكل اختبار
الراشد المتفوق "٣"	١- المفردات ٢- الجهات ٣- التشابه العكسي ٤- تخريم الورق ٥- التفكير ٦- إعادة ٩أرقام بالعكس	ستة اختبارات بمعدل "٦"شهور لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٩شهور لكل اختبار
سن الراشد المتفوق "٢"	١- المفردات ٢- إعطاء الأسباب ٣- إعادة الأرقام ٤- الأمثال"١". ٥- تشابه الأضداد ٦- إعادة معنى قطعة "قيمة الحياة"	ستة اختبارات بمعدل "٥"شهر لكل اختبار،أو أربع اختبارات بمعدل ٧,٥ شهور لكل اختبار.

الصورة المختصرة للمقياس (الصورة "ل-م")

إذا لم يتيسر الوقت الكافي إعطاء المقياس الكامل،فإنه من الممكن الاكتفاء لاختبارات "المقاس المختصر" وهى الاختبارات التي رسمت إلى يمين كل منها علامة"*".

وفى هذه الحالة يوزع التقدير الكلى للمقياس الكامل في كل سن،على اختبارات المقياس المختصر لهذه السن، ويتضح ذلك من المثاليين التاليين:

مثال "١": في سن ٨ سنوات:

يتكون المقياس الكلى من ٦اختبارات يقدر كل واحد منها بشهرين ،فيكون المجموع الكلى للتقدير هو ١٢شهر، أما إذا اكتفينا بالمقياس

المختصر لهذا السن، وهو يتكون من ٤اختبارات، فإن كل اختبار من الأربعة يقدر بثلاثة شهور، فيكون مجموع التقدير هو ١٢ شهر.
مثال "٢" في سن الراشد المتوسط :
يتكون المقياس الكامل من ٨اختبارات يقدر كل واحد منها بشهرين، فيكون المجموع الكلى ١٦شهر،أما إذا اكتفينا بالمقياس المختصر لهذه السن وهو يتكون من ٤اختبارات،فإن كل اختبار من الأربعة يقدر بأربعة شهور فيكون المجموع الكلى للتقدير فى سن ما يظل ثابتا سواء استعملنا المقياس الكامل،أو اكتفينا بالمقياس المختصر.

- **كيفية حساب العمر العقلي:**

عند حساب العمر العقلي يجب ملاحظة أن الاختبارات الخاصة بكل سن في المقياس تغطى الفترة السابقة لهذه السن، فمثلا:

إذا اعتبرنا العمر العقلي القاعدي لطفل هو ثلاث سنوات،فإن ذلك يعنى أن هذا الطفل قد أجاب أجابه صحيحة على كل واحد من الاختبارات الستة الخاصة بسن ٣سنوات وهكذا، ولحساب العمر العقلي يضاف إلى العمر القاعدي شهر واحد عن كل اختبار ينجح فيه المفحوص من اختبارات المرحلة من ٢-٥سنوات بما في ذلك اختبارات سن ٥سنوات.

ويضاف شهران عن كل اختبار ينجح فيه المفحوص من اختبارات المرحلة من ٦ سنوات وحتى مرحلة الراشد المتوسط بما في ذلك اختبارات الراشد المتوسط،ويضاف ٤ شهور عن كل اختبار من اختبارات "الراشد المتفوق "١"،ويضاف ٥شهور عن كل اختبار من اختبارات "الراشد المتفوق ٢"، ويضاف ٦شهورعن كل اختبار من اختبارات "الراشد المتفوق "٣".

مثال : طفل عمره ٤ سنوات وشهرين (تكتب هكذا ٤-٢، نجح في جميع اختبارات سن ٣سنوات، ونجح في خمسة اختبارات سن ٣-٦، ونجح في ثلاثة اختبارات سن ٤ سنوات، ونجح في اختبارين من سن

٤-٦، وفى اختبارين من سن ٥سنوات،وفى واحد من سن ٦سنوات، فيكون تقدير عمره العقلي على النحو التالي:

م	المستوى العمرى للاختبار	عدد الاختبارات التي نجح فيها	التقدير شهر سنة
١	سن ٣سنوات	جميع الاختبارات ٦	٣
٢	سن ٣-٥	٥	٥
٣	سن ٤سنوات	٣	٣
٤	سن٤-٦	٢	٢
٥	سن ٥سنوات	٢	٢
٦	سن ٦سنوات	١	٢
	العمر العقلي =		١٤ ← ٣

مثال "٢":

شخص راشد نجح في ٦اختبارات (جميع الاختبارات) من سن ١٣ ،وفى أربعة اختبارات من سن ١٤سنة، وأربعة اختبارات من سن الراشد المتوسط،وثلاثة اختبارات من سن الراشد المتفوق "١"، واختبارين من سن الراشد المتفوق "٢"، ومن سن الراشد المتفوق "٣" اختبارين فيكون تقدير عمره العقلي على النحو التالي:

م	المستوى العمرى للاختبار	عدد الاختبارات التي نجح فيها	التقدير شهر سنة
١	سن ١٣سنة	جميع الاختبارات ٦	١٣
٢	سن ١٤ سنة	٤	٨
٣	سن الراشد المتوسط	٤	٨
٤	سن الراشد المتفوق (١)	٣	١٢
٥	سن الراشد المتفوق (٢)	٢	١٢
٦	سن الراشد المتفوق (٣)	٢	١٠
	العمر العقلي=	←	٥٠ ١٣

- **حساب نسبة الذكاء :**

نسبة الذكاء I.Q هي نسبة العمر العقلي (ع . ع) إلى العمر الزمني (ع.ز) وإذا كان العمر الزمني للمفحوص بين ١٣-١٦ سنة،فأنه يجب تعديا العمر الزمني الذي يؤخذ في الاعتبار عند حساب نسبة الذكاء وذلك بأن نضيف ثلثي الشهور الإضافية التي عاشها بعد سن ١٣. فمثلا إذا كان العمر الزمني الحقيقي ١٤سنة، فإنه يحسب ١٣-٨، وإذا كان ١٥سنةفإنه يحسب ١٤-٤، وإذا كان ١٦سنة فما فوق فإنه يحسب ١٥وهو أعلى عمر زمني يمكن أن يدخل في حساب نسبة الذكاء.

- **الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء ١٩٨٦:**

في إطار تطوير المقياس ستانفورد- بينيه للذكاء لكي يواكب التطور في النظر إلى القدرات المعرفية والأساليب السيكومترية،صدرت عام ١٩٨٦ الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، وهى الصورة التي أعدها كل من رو برت ل.ثورا نديك، واليزابيث هاجن، وجيروم .م. ساتلر، وأعدها إلى العربية وقننها دكتور لويس كامل مليكه سنة ١٩٩٣، وتمثل هذه الصورة تطورا جوهريا في قياس القدرات المعرفية وفى أساليب السيكوتكنولوجيا.

- نماذج القدرات المعرفية :

يرصد مليكه حركة تطور مقياس ستانفورد بينيه للذكاء بقوله في المرجع السابق الذكر"يعطى مقياس ستانفورد بينيه في صوره الثلاث الأولى درجة واحدة تمثل مستوى الوظيفة المعرفية للمفحوص، وقد نهجت نفس النهج اختبارات أخرى مثل اختبارات الجيش الأمريكي" ألفا وبيتا وغيرها من الاختبارات الجماعية . وفى عام ١٩٣٠ أعد ثر ستون وتلامذته نموذجا متعدد الأبعاد للوظيفة المعرفية يقوم على أساس عدد من القدرات يظهر كل منها في مدى محدود من

المهام ولا يشمل هذا النموذج عاملا عاما للقدرة، بل اقتصر على ما سمي "القدرات العقلية الأولية.

وفى عام ١٩١٦ توصل تشارلز سبيرمان عالم النفس الإنجليزي إلى نموذج للوظائف المعرفية وذلك باستخدام التحليل العاملى، وقد أفترض أن كل القدرات العقلية يمكن التعبير عنها بوصف أنها تعبير عن عاملين:.

أحدهما العامل (G) وهو العامل العام بين كل القدرات، والآخر العامل الخاص (S) بالقدرة المعينة، ويختلف في كل الحالات عن العوامل الخاصة بالقدرات الأخرى. وذلك هو ما يسمى بنظرية سبيرمان أو نظرية العاملين، ومن أمثلة هذه الاختبارات التي أعدت لقياس العامل العام، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن وهو اختبار غير لفظي، وقد أدرك سبيرمان منذ البداية لذلك.

ثم نتيجة لبحوث تلاميذه، وضح أن نظرية العاملين لا تكفى لتفسير كل الحقائق ومنها أنه حين تتشابه الوظائف فإننا نحصل على درجة معينة من الترابط أكثر مما يمكن تفسيرها على أساس العامل العام.

وعلى ذلك فإنه يكون هناك فئة ثالثة من العوامل وسط بين العاملين، فلا هي عامة تدخل في سائر العمليات العقلية ولا هي فرعية يقتصر فعلها على عملية خاصة،وهذه العوامل تسمى العوامل الطائفية "مثال لذلك العوامل "القدرات الحسابية، والميكانيكية، واللغوية"

وقد قدم جود فرى طومسون من جامعة أد نبره نظريته المعروفة باسم " نظرية العينات" ويفترض فيها وجود عدد كبير من العناصر المستقلة "نيوترونات" وصلات أو رابطة بين مثير واستجابة، ويتكون كل نشاط عقلي من عينة محدودة من هذه الوحدات ويؤدى التداخل بين العينات المختلفة إلى ارتباط أوجه النشاط العقلي، وبذلك يمكن تفسير كل من العامل العام والعوامل الطائفية، والعوامل الخاصة".

ويمثل روبرت ل.ثورا نديك الاستراتيجية التي اتبعت في أعداد الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه على النحو التالي:.

١. نقطة البداية هي المتغير الذي ارتبط بأكبر قدر بالعامل العام، أي المتغير الأعلى تشبعا بالعامل العام" وهو في هذه الحالة يتمثل في"الاختبارات الكمية".
٢. ثم يحدد المتغير الذي يرتبط ارتباطا جزئيا بأعلى قدر مع العامل المشترك فيضاف بالوزن المناسب ثم يمكن أضافه متغير ثالث ورابع إلى أن يتوقف معامل الارتباط المتعدد عن الزيادة.

وهذه المتغيرات المضافة يمكن أن تكون المتغيرات التي ترتبط ارتباطا عاليا بالعامل العام وارتباطا منخفضا نسبيا بالاختبارات الأخرى التي سبق اختيارها،وهى الاختبارات التي لا تشارك في التباين فيما عدا ما يمثل هذا التشبع بالعامل العام . ويخلص ثور نديك وزميلاه إلى أنهم توصلوا إلى قناعة قوية بأن أحسن مقياس للعامل العام وبالتالي أحسن منبئ عام يتعين أن يقوم على أساس مجموعة متباينة من المهام المعرفية التي تتطلب تفكيرا ارتباطيا في سياقات متنوعة وهذه هي الاستراتيجية التي اتبعت في إعداد الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.

- **أعداد المقياس(الصورة الرابعة) :**

حرص كل من رو برت ل.ثورا نديك،واليزابيث هاجن، وجيروم .م. ساتلر في هذه الصورة أن تحتفظ بثلاث جوانب للقوة وهى:

١- أسلوب الاختبار التواؤميAdaptive Testing.

وهو يعنى أن لا تطبق كل فقرات المقياس على كل المفحوصين، كما أن المفحوصين من نفس العمر الزمني لا يتحتم أن يستجيبوا كلهم لنفس الفقرات،ذلك أن كل فرد يختبر في مدى من المهام

التي تتفق مع مستوى قدرته ،ويؤدى هذا الأسلوب إلى تكوين علاقة أحسن بين الفاحص والمفحوص.

٢- تقديم مقياس مستمر لتقييم الارتقاء المعرفي من سن سنتان وحتى مرحلة الرشد ومن ثم فإن المقياس يشكل أداة لها قيمتها بخاصة في الدراسة الطولية للارتقاء في القدرات العقلية المعرفية وفى دراسة الأطفال الصغار جدا.

٣- تنوع المضمون والمهام ولكن مع إسقاط الصياغة السابقة التي كانت تقوم على أساس المقاييس العمرية وبدلا منها وضع كل الفقرات من نوع واحد في اختبار واحد.

وقد حدد روبرت ل.ثورا نديك،واليزابيث هاجن، وجيروم .م. ساتلر أربعة مجالات أساسية لقياس القدرات المعرفية وهى:

١- الاستدلال اللفظي . Verbal Reasoning

٢- الاستدلال المجرد. Quantitative Reasoning

٤- الاستدلال المجرد البصري. Abstract Visual Reasoning

٥- الذاكرة قصيرة المدى. Short-Term Memory

وقد قرروا كذلك ضرورة الحصول على درجة مركبة أو كلية تمثل العامل العام أو القدرة الاستدلالية العامة.

- ويندرج تحت كل مجال من المجالات الأربعة عدد من الاختبارات بلغت في مجموعها خمسة عشر اختبارا فرعيا Items، وتم اختيار هذه المجالات الأربعة للقدرات المعرفية على أساس نموذج هيراركى من ثلاث مستويات لتركيب القدرات المعرفية.

- ويشتمل النموذج على عامل الاستدلال(G)العامGeneralالمستوى الأعلى يليه المستوى الثاني من ثلاثة عوامل عريضة وهى (القدرات المتبلورة،والقدرات السائلة التحليلية،والذاكرة قصيرة المدى).

- ويتكون المستوى الثالث من ثلاث مجالات أكثر تخصيصا وهى الاستدلال اللفظي والاستدلال الكمي والاستدلال المجرد البصري، ويستجيب هذا النموذج للأغراض التي يغلب عليها أن تستخدم فيها المقياس مثل التعرف على الأطفال الموهوبين وتقييم القدرات المعرفية لمن يعانون من عجز عن التعلم وعلى المعاقتين عقليا.
- العامل العامGeneral Factor (G)،وهو ما يستخدمه الفرد حين يواجه مشكلة ما لم يسبق له تعلم حلها.
- عامل القدرات المتبلورة:

وهو المهارات المعرفية الضرورية لاكتساب واستخدام المعلومات عن المفاهيم اللفظية والكمية لحل المشكلات وتتأثر هذه القدرات إلى حد كبير بالتعليم المدرسي ولكنها ترتقي أيضا من خلال الخبرات العامة خارج المدرسة.

بمعنى آخر فهي"عامل القدرة المدرسية أو الأكاديمية حيث أن هذه المهارات اللفظية والكمية لها معاملات ارتباط موجبة مرتفعة مع التحصيل الدراسي.

- عامل القدرات السائلة التحليلية Fluid- analytic abilities: ويتضمن هذا العامل اختراع استراتيجيات معرفية جديدة أو إعادة تجميع تتميز بالمرونة لإستراتيجيات قائمة على التعامل مع المواقف الجديدة.
- الذاكرة قصيرة المدىShort-Term Memory : وهى تخدم وظيفتين وهما :

١- الحفاظ على المعلومات المدركة حديثا بصورة مؤقتة إلى أن يمكن تخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

٢- الحفاظ على معلومات مستمدة من الذاكرة بعيدة المدى لاستخدامها في مهمة جارية.

والمستوى الثالث الاستدلال اللفظي Verbal Reasoning والاستدلال الكمي Quantitative Reasoning، والاستدلال المجرد البصريAbstract Visual Reasoning، فهي أكثر نوعية وأكثر اعتمادا على المضمون من العوامل في المستويين الأول والثاني. وبإلقاء الضوء على هذه العوامل والمستويات في المقياس تكون على النحو التالي من وصف موجز للاختبارات الفرعية بالمقياس:

أولا: الاستدلال اللفظي Verbal Reasoning

(١)اختبار المفردات Vocabulary:

- يتكون الاختبار من ٤٦ مفردة تبدأ بمفردات مصورة " وهى الفقرات من ١-١٤" ثم مفردات تطبق شفهيا "بقية المفردات".

وهو الاختبار رقم (١) ويسمى بالمفردات أو تحديد المسار،ويستخدم الاختبار" تحديد المسار" لتقدير المستوى الذي يدخل به المفحوص في كل الاختبارات الأخرى في مقياس ستانفورد –بينيه للذكاء ويبدأ تطبيقه على الأطفال من سن ٢- إلى سن٦-١١بفقرات المفردات المصورة، الأطفال من سن ٧سنوات إلى فيما فوق باختبارات المفردات لفظية، وعلى الفاحص إن يكون بدراية معرفية عن معنى المفردة.

- والغرض من المفردات المصورة (الفقرة من١-١٤) هو تحديد ما إذا كانت رؤية صورة شئ مألوف تستثير التعرف عليه واستدعاء الاسم المناسب له وللحصول على درجة على الفقرة يتعين إعطاء الطفل الكلمة الدقيقة التي تصف الصورة.
- والمفردات اللفظية هي الفقرات من(١٥-٤٦) ويتعين أن يستجيب المفحوص بتعريف قاموسي أو بكلمة مرادفة لها في المعنى لكي يحصل على الدرجة في الفقرة.

- والتقدير الكمي هو إعطاء علامة (+) للإجابة الصحيحة،والتقدير(-) سالب للاستجابة الخاطئة.
- إذا فشل المفحوص في أي من الفقرتين في المستوى المدخلى، على الفاحص إعطائه الفقرة السابقة لها مباشرة فإذا فشل أيضا في أي من الفقرتين في هذا المستوى على الفاحص إعطائه المستوى السابق وهكذا إلى المستوى الذي ينجح فيه المفحوص في كل من الفقرتين في مستويين متتاليين.

أو إلى أن يصل إلى مستوى"A" ويمثل ذلك المستوى القاعدي Basic Level لاختبار المفردات، فإذا لم يستطع المفحوص الإجابة عند مستوى سابق من المستوى"A"،يبدأ الفاحص الاختبارات الباقية عند مستوى"A".

بعد تحديد المستوى القاعدي يستمر الفاحص بالتطبيق على المفحوص في المستويات الأعلى إلى أن يفشل المفحوص في ثلاث مفردات من أربع مفردات، أو في كل المفردات الأربع في مستويين متتاليين ويعتبر هذا هو المستوى الحرج" أو ما يسمى بسقف الاختبار".

- وعلى الفاحص أن يقوم بالتسجيل في الغلاف الخلفي لكراسة الإجابة وفى قمة الجدول يقوم برسم دائرة حول زوج الأعداد للفقرات في المستوى الحرج للمفحوص، وتحدد نقطة التقاء هذا المستوى(العمودي الرأسي) مع العمر الزمني(الصف الأفقي) للمفحوص المستوى المدخلى لكل الاختبارات الأخرى في المقياس.
- ويعرف المستوى القاعدي لكل الاختبارات الباقية بأنه نجاح الفرد في مستويين متتاليين(أي النجاح في الفقرتين في كل مستوى).

- ولتحديد الدرجة الخام لكل اختبار فرعى يسجل الفاحص رقم أعلى فقرة طبقت في الاختبار ثم يحسب العدد الكلى للفقرات التي فشل المفحوص في الإجابة عنها،ويطرح العدد الثاني من الأول للحصول على الدرجة الخام وهى الدرجة التي تسجل في صفحة الغلاف لكراسة الإجابة.
- المفردات المصورة:على الفاحص تحديد المستوى المدخلى من الجدول السابق ،ويبدأ تطبيق الاختبار بالمفردات المصورة إذا كان المفحوص أقل في العمر من ٧سنوات أو إذا كان من المعاقين عقليا.
- المفردات اللفظية:على الفاحص عرض قائمة المفردات اللفظية على المفحوص وأن يشير إلى الكلمة المقابلة للمستوى المدخلى الأول للمفحوص .
- بعد انتهاء الفاحص من التطبيق لاختبار المفردات ومراجعة التصحيح من كتب الاستجابات للحصول على الدرجة بأمانة ودون تحيز أو إهمال وبعد إلقاء التعليمات على المفحوص حرفيا،عليه الانتقال لتطبيق الاختبار الذي يليه .

(٢) اختبار الفهم Comprehension

- يبدأ الفاحص التطبيق على المفحوص بادئا بالفقرات التي يطلب فيها من المفحوص الإشارة إلى أجزاء الجسم في صورة العروسة المألوفة في المقاييس القديمة،ثم تتلوها أسئلة فهم عام من نوع أسئلة اختبار الفهم في مقياس وكسلر، وهو الاختبار رقم ٦ في صفحة السيكوجراف.

- وتتكون مواد الاختبار من صورة للطفل (طفلة)للمستويات من A إلىC وكراسة لتسجيل الاستجابات، ويتضمن الاختبار تعليمات عامة وهى:

- على الفاحص تحديد المستوى المدخلى للمفحوص، ولا توجد فقرات تدريبية لهذا الاختبار، وتتطلب الفقرات في المستويات من A إلىC أن يستخدم المفحوص صورة الطفل للتعرف على أجزاء الجسم.

- الفقرات للمستويات من D إلى U تتطلب استجابة أو استجابتين لفقرات استدلال تقدر استجابة المفحوص بالتقدير(+) للاستجابة الصحيحة،أو(-) للاستجابة الخطأ في كراسة تسجيل الإجابات للفقرات من(١) وحتى الفقرة(٤٢)، كما تسجل استجابات المفحوص حرفيا للفقرات من الفقرة (٧) وحتى الفقرة(٤٢).

- لا يوجد زمن محدد لهذا الاختبار، فبعد أن يحدد الفاحص المستوى القاعدي يستمر في تطبيق الاختبار إلى أن يفشل المفحوص في ثلاث من أربعة فقرات أو في كل الفقرات الأربعة عند مستويين متتاليين.

- التعليمات المد خلية من A إلىC وهى الفقرات من(١) إلى(٦)هي كالتالي:

* ضع صورة الطفل أمام المفحوص، وقل " بص لصورة الطفل" أبدأ الاختبار بالفقرة الأولى فى المستوى المدخلى إذا لم يشر المفحوص بوضوح للجزء المعين فى الصورة،أطلب منه أن يلمسه، وهكذا أقرأ كل فقرة للمفحوص مثال:

* الفقرة الأولى" شاور على أنف " مناخير الطفل"ـــفقرة ٢" شاور على فم(بق) الطفل....وهكذا يستمر الفاحص فى تطبيق باقي الفقرات بإلقاء التعليمات وتسجيا الاستجابات حتى الفقرة(٤٢) إذا ما نجح المفحوص فى الإجابة على بنود الاختبار ككل .

(٣) اختبار السخافات Absurdities.

- ويتكون الاختبار من(٣٢) فقرة مصورة من نوع الفقرات المألوفة فى المقياس القديم الصورة (ل)، ومواد الاختبار هي كراسة التعليمات وكراسة تسجيل الاستجابات.
- تعليمات عامة: على الفاحص تحديد المستوى المدخلى للمفحوص، ويطلب من المفحوص فى الفقراتA,B التعرف من بين ثلاث صور على الصورة الخطأ أو" السخيفة".
- والفقرات فى المستويات Cإلىp تتطلب من المفحوص أن يحدد ما هو الشيء الخطأ أو السخيف فى الصورة المعروضة، وعلى الفاحص تسجيل استجابات المفحوص للفقرات من١إلى٣١، ونماذج الإجابات موجودة بكتيب التصحيح بالاختبار
- ليس هناك زمن محدد للاختبار، وبعد تحديد المستوى القاعدي يستمر أربع فقرات أوفى الفقرات الأربع فى مستويين متتالين، وعندئذ يتوقف الاختبار.
- والمستويات المد خلية(الفقرات)A,B (١-٤)، من Cإلى Lالفقرات من(٥-٢٤)، الفقرات التدريبية S1.

(١)اختبار العلاقات اللفظية Verbal Relations

- وهو يتكون من ثمانية عشرة فقرة يطلب فى كل منها من المفحوص ذكر أوجه الشبه بين ثلاثة أشياء واختلافها عن شئ رابع.
- تعليمات عامة: يحدد الفاحص للمفحوص المستوى المدخلى وتطبق الفقرة التدريبية على كل المفحوصين ويسجل الفاحص إجابة المفحوص عن كل فقرة طبقت فى كراسة تسجيل الإجابات، لا يوجد زمن محدد للاختبار، وهكذا .

- بعد أن يحدد الفحص المستوى القاعدي ،يستمر الفاحص فى تطبيق الاختبار إلى أن يفشل المفحوص فى ثلاث فقرات من أربع أو فى كل الفقرات الأربع فى مستويين متتاليين وحينئذ يتوقف تطبيق الاختبار.

ثانيا/ الاستدلال المجرد البصري Abstract Visual Reasoning :

(٢)اختبار تحليل النمط Pattern Analysis

- هذا الاختبار يشتمل على نوعين من الفقرات :

وهى تتضمن لوحة الأشكال المألوفة فى المقياس القديم،مع القطع الكاملة والمقسمة إلى أجزاء"الفقرات من(١-٦) مكعبات يقوم الفاحص بعرض النمط المعين فى كل فقرة مستخدما مكعبا واحدا أو أكثر ويطلب من المفحوص تقليد الفاحص فى تصميمات تتزايد فى الصعوبة وهى تتضمن الفقرات من(٧ -٤٢).

- مواد الاختبار:

يتكون الاختبار للمستويات من Aإلى C من لوحة أشكال قطعت فيها ثلاث فراغان على هيئة دائرة ومثلث وقطع ذات نفس الأشكال السابقة بعضها كامل والبعض الآخر مقسم إلى أجزاء، والمستويات من Dإلى Uالفقرات من(٧-٤٢)، وكذلك كراسة تسجيل الإجابات وساعة إيقاف أو ساعة عادية ذات عقرب ثواني.

- تعليمات عامة:على الفاحص تحديد المستوى المدخلى للمفحوص،ثم يستخدم الجدول الآتي لتحديد الفقرة التدريبية التي تطبق وفقا للمستوى المدخلى على المفحوص:-

المستويات المد خلية	الفقرات	الفقرات التدريبية
من A إلى C	١-٦	لا توجد
من D إلى E	٧ -١٠	١
من F إلى I	١١-١٨	٢
من I إلى L	١٩-٢٤	٣

من M إلى Q	٢٥ ـ ٣٠	٤
من Q إلى P	٣١-٣٤	٥

- ويتطلب تطبيق الفقرات فى المستويات من Aإلى C أن يرتب المفحوص القطع الكاملة والمجزأة على لوحة الأشكال فى فجواتها الثلاث:الدائرة،والمثلث،والمربع.
- ويتطلب تطبيق الفقرات فى المستويات من D إلىL من المفحوص أن يجمع المكعبات طبقا للنمط الذي يعمله الفاحص،ويتطلب تطبيق الفقرات فى المستويات من M إلى U من المفحوص أن يجمع المكعبات طبقا لصورة نمط المكعبات فى كل فقرة.
- تصحح كل فقرة على النحو التالي:

(+) يجمع المفحوص نمط المكعبات فى الزمن المقرر.
(_) يفشل المفحوص فى جمع نمط المكعبات فى الزمن المقرر.
(R-) يجمع المفحوص نمط المكعبات ولكن باستدارة ٩٠ درجة أو أكثر.
(T-) يجمع المفحوص نمط المكعبات ولكن خارج حدود الزمن المقرر.

وتوضح الخطوات التالية الزمن المستغرق للتطبيق:

الفقرات من	١ ـ٦	لا يوجد زمن محدد
" "	٧ ـ٨	٣٠ً ثانية
" "	١٩ـ٢٤	٤٥ً ثانية
" "	٢٥ـ٣٠	٣٠ً ثانية
" "	٣١ـ٣٦	٤٥ً ثانية
" "	٣٧ـ٣٨	٦٠ً ثانية
" "	٣٩ـ٤٢	٩٠ً ثانية

- تعليمات المستويات المد خلية من Aإلى C الفقرات من١-٦، ليس لها زمن محدد ومطلوب من المفحوص وضع كل القطع فى الفقرة فى مواضيعها الصحيحة.
- مستوى A فقرة(١) " لوحة الأشكال بها ثلاثة فراغات وقطع كاملة" قدم اللوحة والقطع فى الفراغان وبحيث تكون قاعدة المثلث أقرب إلى المفحوص قل " شوف أنا باعمل أية " أنزع القطع" دلوقتى حط الحاجات دول كلهم مطرح ما كانوا"
- وبعد ذلك يقدم الفاحص لوحة الأشكال مدارة، ثم الفقرة التي تليها وهكذا

(٣)اختبار النسخ Coping

- ويشتمل الاختبار على نوعين من الفقرات وهما:

١. تقليد المفحوص للنماذج التي يقوم بعملها من مكعبات خضراء مثل(برج، كوبري،نماذج مسطحة) وهى الفقرات من "١-١٢".
٢. يطلب من المفحوص أن يرسم فى المواقع المحددة فى كراسة ليس هناك زمن محدد للاختبار، وعلى الفاحص بعد تحديد المستوى القاعدي أن يستمر فى الاختبار إلى أن يفشل المفحوص فى ثلاث من أربع فقرات أوفى الفقرات الأربع كلها فى مستويين متتاليين وعندئذ يوقف الاختبار.

(٤)اختبار المصفوفات Matrices

- ويتكون الاختبار من "٢٦" مصفوفة تشمل مصفوفات رافن من أشكال هندسية وحيوانات وأشخاص وخطوط،بكل منها جزء ناقص، يطلب من المفحوص أن يختار الجزء المناسب لتكملة المصفوفة من بين بدائل.
- وتشمل مكونات الاختبار كراسة لتسجيل الإجابات، وقلم رصاص للمستويينU,T وهما يتضمنا الفقرتين (٢٣-٢٦).

- بعد أن يحدد الفاحص المستوى المدخلى للمفحوص، يطبق الفاحص الفقرتين التدريبيتين S1,S2 للمستويات من Iإلى N وهما يشملا الفقرات من(١-١٢)، أو الفقرتين S4,S3 للمستويات من O إلىQ وهما يشملا كل من الفقرات من (١٣-١٨).
- ويسجل الفاحص الاستجابات فى كراسة تسجيل الإجابة ،بينما يقوم الفاحص بكتابة إجابته بنفسه عن الفقرات من ٢٣إلى ٢٦ فى الورقة المطبوع عليها المصفوفات الأربعة.
- لايوجد زمن محدد للاختبار،وبعد تحديد المستوى القاعدي يستمر الفاحص فى تطبيق الاختبارات إلى أن يفشل المفحوص فى ثلاث من أربعة فقرات أو فى كل الفقرات الأربعة فى مستويين متتاليين، وعندئذ يتوقف الاختبار.
- التعليمات:

تطبق الفقرة التدريبية(S1) "للمستويات المد خلية" من I إلىN وهى تشمل الفقرات من ١-١٢، أعرض على المفحوص البطاقة التدريبية الأولى S1 وقل له ده صندوق كبير جواه ٤ صناديق صغيرة ده عامل زى لغز فيه قطعة ناقصة منه، فيه ثلاث صناديق فى كل واحد منهم دايره سوداء(مع الإشارة) صندوق منهم فاضي(أشر إلى الصندوق الخالي) حاول تعرف أنهى واحدة من الصور دى (أشر إلى الإجابات البديلة) بيجى فى الصندوق الفاضى، شاور على الصورة هنا(مارا بإصبعك على الإجابات البديلة)اللي بجي فى الصندوق الفاضى" وهكذا..

(٥)اختبار ثنى وقطع الورق Paper Folding and cutting

- يتكون الاختبار من ثمانية عشر(١٨) فقرة شبيهة بفقرات نفس الاختبار فى المقياس القديم ولكن مع التمثيل الفعلي فقط فى الفقرتين التدريبيتين، أما باقي الفقرات فأنها تتكون من رسوم

توضح مكان الثني والقطع ويطلب من المفحوص تحديد الشكل الصحيح للورقة بعد فردها من بين خمسة رسوم .

- مواد الاختبار:

تشمل مواد الاختبار من مقص وقطعتين من الورق كل منهما حوالي(٧،٥×١٥سم) للفقرتين التدريبيتين، وكراسة تسجيل الإجابة، والإجابات الصحيحة عن كل فقرة فى الاختبار هي التي رسم تحت كل منها خط.

- تعليمات عامة:

١- على الفاحص أن يحدد المستوى المخلى للمفحوص ،ويطبق الفقرتان التدريبيتان S1,S2 على كل مفحوص، ثم تطبيق المستويات المد خلية من M إلىQ والتي هي الفقرات من ١-١٠، وتسجل إجابات المفحوص فى كراسة تسجيل الإجابة، ليس للاختبار وقت محدد،ولكن بعد تحديد المستوى القاعدي

٢- يستمر الفاحص فى تطبيق الاختبار ،حتى المستوى الذي يفشل فيه المفحوص "راجع تعليمات التطبيق بكتيب الاستجابات والتصحيح".

ثالثا: الاستدلال الكمي Quantitative Reasoning

(٩) الاختبار الكمي Quantitative

- وهذا الاختبار يشتمل على ثلاثة أنواع من الفقرات :

١. فى الفقرة من ١-١٢ يعرض الفاحص مكعبا أو أكثر يشبه زهر الطاولة على المفحوص ويطلب منه وضع مكعب أو أكثر به نفس عدد النقط الظاهرة على سطح المكعب أو المكعبات التي يعرضها الفاحص أو تكمل.

٢. فى الفقرات من ١٣-٣٠ يطلب من المفحوص عد الأشياء فى صور أو تقدير مواقع أو أطوال أو كسور أو نسب مئوية.

٣. فى الفقرات من ٣١-٤٠ يجيب المفحوص عن مسائل حسابية متنوعة يقرأها الفاحص.

- مواد الاختبار :

تتكون مكونات الاختبار من مكعبات العد"الزهر"وقناة للمكعبات للمستويات من A إلى H وهى الفقرات من ١-١٢، وكراسة تسجيل الإجابات وورق تسويد رصاص ينتهي بممحاة للمستويات من Lإلى V للفقرات من ١٩-٤٠.

- تعليمات عامة:

١- على الفاحص تحديد المستوى المدخلى للمفحوص، ولا توجد فقرات تدريبيه لهذا الاختبار، ويتطلب تطبيق الفقرات فى المستويات من A إلى H من المفحوص وضع مكعبات العد فى قناة المكعبات للمزاوجة، أو العد أو الجمع أو الطرح، أو لتكوين سلسلة منطقية.

٢- بينما يتطلب تطبيق الفقرات فى المستويات من Iإلى Vمن المفحوص الإجابة عن فقرات كمية تقدم بصريا وشفهيا إلى المفحوص، وعلى الفاحص تسجيا إجابات المفحوص فى كراسة تسجيل الاستجابات ،وتقبل الإجابات اللفظية أو الكتابية عن الفقرات من ١٩-٤٠، مع ملاحظة أن كل الاستجابات الصحيحة مسجلة أمام كل فقرة فى كراسة التعليمات للمقياس.

٣- تعليمات المستويات المدخلية من A إلى H وهى تشمل الفقرات من ١-١٢، وفى تطبيق هذه الفقرات تستخدم مكعبات العد"الزهر" وقناة المكعبات " ضع المكعبات فى قناتها مبتدئا عند يسار المفحوص، ثم ضع القناة أمام المفحوص، ويتعين دائما إبعاد المكعبات من القناة قبل انتقال إلى الفقرة التالية.

أعرض على المفحوص مكعبا وقل " المكعب ده عليه نقط وكل جنب مختلفة عن الثاني"أعرض الجوانب الستة على المفحوص " دلوقتى

حنعمل حاجات مختلفة بالمكعبات دى كل المكعبات زى بعضها " وهكذا...

(١٠) اختبار سلاسل الأعداد Number Series

- وهو يتكون من(٢٦) فقرة سلاسل أعداد وكسور، أو مقاطع من أعداد وحروف أبجدية، ويطلب من المفحوص اكتشاف القاعدة فى كل منها وتكملة السلسلة بعددين أو كسرين أو مقطعين طبقا لها . ويتكون الاختبار من كراسة تسجيل الإجابات، وورق تسويد،وقلم رصاص ينتهي بممحاة .

- ويحدد الفاحص المستوى المدخلى للمفحوص، وتطبق كل من الفقرتين التدريبيتين S1,S2 على كل المفحوصين، ولا يوجد زمن محدد للاختبار، إلا أن معظم المفحوصين الذين لا يستطيعون حل الفقرات حل صحيح يمكنهم أن يفعلوا ذلك فى دقيقتين أو أقل .

- يسجل الفاحص الإجابة الصحيحة(اللفظية أو المكتوبة على السطر المقابل للفقرة المعينة، ويجد الفاحص الحل الصحيح للفقرات فى كراسة تسجيل الإجابات، ويتعين إعطاء جزئي الإجابة عن كل فقرة بالترتيب الصحيح، ولا تعطى تقديرات جزئية.

- التعليمات:

١- قدم للمفحوص ورقا وقلما وقل"استخدم الورق ده والقلم ده للإجابة عن الفقرات لكن تقدر تقولي الإجابة من غير ورقة وقلم لو شئت،سوف أعرض عليك مجموعة من الأعداد مرتبة حسب قاعدة معينة، وعليك أن تعرف القاعدة دى وبعدين تقولي العدديين اللي لازم يجوا بعد الأعداد دى"،ثم طبق بطاقة الفقرة التدريبية ...S1 وهكذا..

(١١) بناء المعادلة Equation Building

- وهو يتكون من ١٨ فقرة ويطلب من المفحوص أن يبنى من كل فقرة من فقرات الاختبار معادلة مثلا٥٣٢+ .... =٢+٣+٥

- مواد الاختبار:تتضمن مواد الاختبار كراسة تسجيل الإجابات، وورق تسويد،وقلم وممحاة.

- التعليمات العامة: يحدد الفاحص المستوى المدخلى للمفحوص، وتطبق الفقرات التدريبية على كل المفحوصين، والمستويات المد خلية من M إلى Q والتي تشمل الفقرات من ١-١٠، الفقرات التدريبية S1,S2

- تسجل إجابات لمفحوص فى كراسة تسجيل الإجابات، وتقبل الإجابات المنطوقة أو المكتوبة، ويجد الفاحص مفتاح التصحيح " كتيب التصحيح والاستجابات " ولكن من الممكن أن يعطى المفحوص إجابات أخرى صحيحة، ويتعين قبولها .

- لا يوجد زمن محدد للاختبار ولكن معظم المفحوصين الذين يستطيعون الإجابة يمكنهم تقديمها بعد حوالي دقيقتين أو أقل، فإذا لم يستطع المفحوص تقديم بعد حوالي دقيقتين أو أقل، انتقل إلى الفقرة التي تليها، وبعد تحديد المستوى المدخلى للمفحوص، يستمر الفاحص فى تطبيق الاختبار إلى أن يفشل المفحوص فى ثلاث فقرات من أربع أو فى فقرات أربع مستويين متتالين، وعندئذ يتوقف تطبيق الاختبار....وهكذا..

رابعا: الذاكرة قصيرة المدى short-t Memory

(١٢) اختبار تذكر نمط الخرزBead Memory

- واختصار" ذاكرة الخرز" خرز من البلاستيك من أشكال وألوان مختلفة (أسطوانة/هرم/قرص/كرة/أزرق وأبيض وأحمر وقاعدة يثبت عليها عامود من البلاستيك تدخل فبه قطع الخرز التي تعرض على المفحوص مصورة فى نمط من الأشكال والألوان المختلفة).

- مواد الاختبار:

عبارة عن صور مجمعة تضم أربعة أشكال من الخرز "أسطوانية، كروية، مخروطية، وقرصية " ثلاثة من كل شكل وذات ألوان ثلاثة

أزرق وأبيض وأحمر، أربعة من كل لون، وتستخدم هذه الصور للمستويات منA إلىG وهى تشمل الفقرات من١-١٠،علبة من الخرز للمستويات من A إلى Y وهى تشمل الفقرات من١-٤٢، وعصا طويلة يركب عليها الخرز للكبار،وعصا أصغر يركب عليها الخرز للصغار، وقاعدة للعصا للمستويات منH إلىY وهى تشمل الفقرات من١١ - ٤٢، وكراسة لتسجيل الإجابات.

- وعلى الفاحص أن يحذر أن يلعب الأطفال بقطع الخرز، أو أن يضعونها فى الفم .
- التعليمات :

١. على الفاحص تحديد المستوى المدخلى للمفحوص، ثم يستخدم الجدول التالي لتحديد الفقرة التدريبية التي تطبق وفقا للمستوى المدخلى .
٢. على الفاحص تثبيت العصا فى قاعدتها إذا كان سوف يبدأ بالفقرات من Aإلى G، وعلى الفاحص إبعاد العصا والقاعدة عن نظر المفحوص، وسوف تستخدم المستويات +١فما فوق.

- التقدير: يعطى المفحوص التقدير(+)للنجاح، و(_)للفشل عن كل فقرة تطبق للحصول على تقدير من الفقرات من ١١-٤٢، ويتعين أن يكون الخرز الذي جمعه المفحوص مطابقا تماما للصورة، ولا يوجد زمن محدد للاختبار .
- تعليمات المستويات المد خلية من Aإلى G ، الفقرات التمهيدية من A إلى D:

١. أنزع غطاء علبة الخرز وضع الصندوق بحيث يمكن للمفحوص رؤية الخرز دون أن يستطيع الوصول إلى القطع بيديه وفى نفس الوقت يمكن للفاحص الوصول إليه.

٢. ضع صورة الخرز الزرقاء أقرب إلى المفحوص وقل" دى صورة لأنواع الخرز اللي عندي هنا فى العلبة دية" والمطلوب من المفحوص أن يشير إلى الخرزة الصحيحة...وهكذا.

(١٣) اختبار تذكر الجمل Memory for sentences

- يتكون الاختبار من(٤٢) فقرة،والمطلوب من المفحوص أن يعيد الجمل التي يقولها الفاحص وهى جمل تتزايد فى الطول والصعوبة.
- مواد الاختبار:عبارة عن كراسة تسجيا الإجابات .
- تعليمات عامة :على الفاحص تحديد المستوى المدخلى ثم يستخدم الجدول التالي لتحديد الفقرة التي يتعين عليه تطبيقها طبقا للمستوى المدخلى على هذا النحو:

المستويات المدخلية الفقرات	الفقرات التدريبية	
من A إلى F	الفقرات من ١- ١٢	S1
من G إلى I	الفقرات من ١٣-١٨	S2
من J إلى Q	الفقرات من ١٩-٣٤	S3

١- أقرأ كل فقرة قراءة واضحة وبمعدل ثابت، خفض من الصوت عند نهاية كل فقرة للإشارة إلى نهايتها سجل (+) لكل جملة أعادها المفحوص بدون أخطاء ويعطى المفحوص(_) عن كل جملة أعيدت بها أخطاء تشمل أخطاء الحذف، الإبدال والإضافة، تغيير الكلمات، أو تغيير ترتيبها فيما عدا تغييرات بسيطة جدا، والاختبار ليس له زمن محدد .

٢- بعد تحديد المستوى القاعدي يستمر الفاحص فى تطبيق الاختبار إلى أن يفشل المفحوص فى ثلاث فقرات من أربع أوفى كل الفقرات الأربع فى مستوين متتالين، وعند هذه النقطة يوقف الفاحص تطبيق الاختبار.

٣- وتتضمن تعليمات الفقرة التدريبية(١)المستويات المد خلية من Aإلىf (الفقرات١-١٢)، قل للمفحوص" دلوقتى حقولك جملة، أنتبه كويس وحاول تقولها زي ما أنا قولتها تمام، مستعد أنتبه كويس "بنت طويلة" وهكذا.

(١٤) اختبار إعادة الأرقامMemory for Digits

- يتكون الاختبار من(١٤)فقرة بالإضافة إلى إعادة الأرقام بالعكس(١٢فقرة)، وتتكون مواد الاختبار من كراسة الأسئلة وكراسة تسجيل الإجابات.
- تعليمات:هناك اختباران فرعيان وهما ،إعادة الأرقام وإعادتها بالعكس ويطبق كل من الاختبار ويصحح منفصلا عن الآخر.

وعلى الفاحص تحديد المستويات المد خلية للمفحوص على هذا النحو:

المستويات المد خلية	الفقرات	الفقرات التدريبية
من I إلى Q	الفقرات من ١- ٦	S1 -S2
من I إلى Q	الفقرات من ١-٤	S1-S2

- تقدم فقرات إعادة الأرقام وإعادتها بالعكس للمفحوصين شفهيا بمعدل رقم (١) فى الثانية، وتمثل كل شرطة بدون رقمين وقفة،خفض صوتك قرب نهاية كل فقرة إشارة إلى نهاية الفقرة، ثم سجل استجابات المفحوص فى كراسة الإجابة، لا يوجد هناك زمن محدد بعد ويستمر الفاحص فى التطبيق..

(١٥) اختبار تذكر الأشياء Memory for Objects

- ويتكون الاختبار من(١٤) فقرة تعرض فى كل فقرة على المفحوص صورة لمجموعة أشياء ويطلب منه الإشارة إلى شيئين(أو أكثر) فيها سبق عرضهما عليه فى بطاقات منفصلة، وتشمل مكونات الاختبار على كراسة تسجيل الإجابة والصور الخاصة بهذا الاختبار.

* التعليمات: على الفاحص تحديد المستوى المخلى للمفحوص، ويطبق الفقرتين التدريبيتين على كل من المفحوصين، والمستويات المد خلية هي الفقرات:

المستويات المد خلية	الفقرات	الفقرات التدريبية
من I إلى Q	الفقرات من ١- ٦	S1 -S2

- وتتكون ذاكرة الموضوعات من موضوعات شائعة يقدم كل موضوع منها كل على حده فى تسلسل محدد مقدما من قبل الفاحص، وبعد ذلك يطلب من المفحوص انتقاء الصور التي سبق تقديمها وبنفس ترتيب عرضها من بين مجموعة أكبر من الصور وعلى المفحوص أن يتعرف على الصور الصحيحة بالترتيب الصحيح لظهورها.

وعلى الفاحص تسجيل الإجابات لوضع الرقم الدال على ترتيب الموضوعات المنتقاة فى المساحة التي تلي كل منها، ويعطى (+) للاستجابة الصحيحة، و(_) للاستجابات الصحيحة ولكن بالترتيب الخطأ، ليس هناك زمن محدد للاختبار، فبعد تحديد العمر القاعدي يستمر الفاحص فى تطبيق فقرات الاختبار حتى يفشل المفحوص فى ثلاث من أربعة فقرات أو فى الفقرات الأربعة كلها فى مستوين متتالين، وعندئذ يتوقف الاختبار ...وهكذا..

- **مميزات الصورة الرابع لمقياس ستانفورد- بينيه للذكاء**

تتمثل مميزات الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد –بينيه فى الآتي:

١- أنها تمتلك تغطية أوسع للمهارات المعرفية ولقدرات تشغيل المعلومات لدى المفحوص .

٢- تتسم بمرونة أكبر فى تطبيق المقياس إذ تتوفر معايير لمختلف صور الجمع بين اختبارات المقياس.

٣- تتميز أيضا الاختبارات بثبات أعلى ودرجات اختبارات أكثر دقة وتحديدا لأن المفحوص يختبر من خلال مهام ليست شديدة الصعوبة أو شديدة السهولة بالنسبة له

٤- توفير فرصة للتوصل إلى تقييم أكثر تفصيلا للوظائف المعرفية ومهارات تشغيل المعلومات لدى المفحوص.

– أهداف إعداد الصورة الرابعة لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء

حرص كل من رو برت ل.ثورا نديك، واليزابيث هاجن، وجيروم .م. ساتلر فى إعداد هذه الصورة أن تتضمن على أهداف وهى:

١- المساعدة فى التمييز بين التلاميذ المعاقين ذهنيا والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات معينة فى التعلم.

٢- مساعدة المعلم والأخصائي النفسي فى فهم السبب فيما يواجهه تلميذ معين فى التعليم المدرسي.

٣- المساعدة فى التعرف على التلاميذ الموهوبين.

٤- دراسة ارتقاء المهارات المعرفية لدى الأفراد من سن(٢) إلى مرحلة الرشد.

٥- تعتبر الصورة الرابعة من مقياس ستانفورد بينيه اختبارا من اختبارات القوة فيما عدا اختبار النمط.

– المستوى القاعدي.

هو المستوى الذي ينجح فيه المفحوص فى مستوين متتالين نجاحا فى كل فقراتهما.

– تحديد سقف الاختبار:

وهو المستوى الذي يفشل المفحوص فى الإجابة على مستوين متتالين فى كل الفقرات الأربعة، أو فى ثلاث من أربعة فقرات،وتعطى الفقرات من ١-٦ لجميع الأعمار فى ترتيب تطبيقها، والفقرات من ٧-١٥ على المفحوصين الذين يقعون عند المستوى المدخلى الذي يحدده اختبار المفردات.

- تقنين المقياس:

أعتمد تقنين الصورة الرابعة من المقياس على بيانات عام ١٩٨٠ وذلك من حيث التوزيع الجغرافي،وحجم المجتمع، والتركيب العنصري، والجنس، ومهنة الوالدين، والمستوى التعليمي، وقد تم حساب المعايير بمتوسط (٥٠) وانحراف معياري(٨).

- ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات بطريقة كودر- ريتشاردسون"المعادلة "، وكان وسيط معامل الثبات فى سن٢-١٧عام هو(٧٣،)فى تذكر الأشياء، و(٩٤،.) فى ثنى وقطع الورق، وبطريقة ثبات الإعادة كان معامل الثبات٩٠،،٩١،.

- صدق المقياس:

تم دراسة صدق المقياس بوسائل متعددة منها ،معامل الارتباط الداخلي،التحليل العاملى، صدق الارتباط مع المقاييس الأخرى والفروق بين الفئات المختلفة.

وفى مصر قام لويس مليكه يعاونوه تلامذته فى تقنين المقياس على المجتمع المحلى والعربي وقد تم إعداد جداول معيارية للفئات العمرية من سن (٢) وحتى فوق سن(٧٠) عام بمتوسط(٥٠) وانحراف معياري قدره (٨)، ولازالت أبحاث طلاب الدراسات العليا للماجستير والدكتوراه فى الصورة الرابعة للمقياس مستمرة وحتى الآن تمت مناقشة عدد٤ رسائل ماجستير فى الصورة الرابعة للمقياس تحت إشراف لويس مليكه ومحمود السيد أبو النيل من العدد (١٧) رسالة فى الصورة الرابعة حتى الآن.

- **مستويات الإعاقة العقلية على اختبار الذكاء :**

ويشير الجدول التالي إلى نسب توزيع الذكاء فى مقياس ستانفورد بنيه للذكاء(الصورة الرابعة).

نسبة الذكاء	%	التصنيف	نسبة الذكاء	%	التصنيف
١٦٠ – ١٩٦	٠,٠٣		٨٠ – ٩٠	١٤,٥	متوسط منخفض بيني
١٥٠ – ١٥٩	٠,٢		٧٠ – ٧٩	٥,٦	
١٤٠ – ١٤٩	١,١	ممتاز جداً	٦٠ – ٦٩	٢.-	
١٣٠ – ١٣٩	٣,١	ممتاز	٥٠ – ٥٩	٠,٤	← أعاقة عقلية
١٢٠ – ١٢٩	٨,٢		٤٠ – ٤٩	٠,٢	
١١٠ – ١١٩	١٨,١	متوسط مرتفع	٣٠ – ٣٩	٠,٠٣	
١٠٠ – ١٠٩	٢٣,٥	متوسط			
٩٠ - ٩٩	٢٣,٠-				

ويوضح الجدول التالي بيان بمستويات التخلف العقلي. فى كل من مقياس وكسلر بلفيو للذكاء، وستانفورد بينيه للذكاء، وتوزيعها فى المجتمع بعامة، ومجتمع المتخلفين عقلياً بخاصة.

مستوى التخلف	نسبة الذكاء وكسلر (٤-١٥)	نسبة الذكاء ستانفورد-بينيه	النسبة المئوية فى مجتمع المتخلفين عقلياً	المجتمع بعامة
ضعيف Mild	٦٩ – ٥٥	٦٨ – ٥٢	٨٠ – ٩	٢,١٤
معتدل Modrat	٥٤ – ٤٠	٦ – ١٢	٦ – ١٢	٠,١٣
شديد Sever	٣٩ – ٢٥	٣,٥ – ٧	٣,٥ – ٧	٠,٠٠٣
بالغ الشدة Profound	٢٤ – فأقل	١٩ – فأقل	١،- – ١,٥	٠,٠٠٠٣

- الدرجات العمرية المعيارية.

أعدت الدرجات العمرية المعيارية للمجالات الأربعة وللدرجة المركبة للمقياس على أساس متوسط(١٠٠) وانحراف معيار مقداره(١٦)، ويجمع الفاحص الدرجات المعيارية التي حصل عليها المفحوص فى الاختبارات التي طبقت عليه فى كل من المجالات على حده (مجموع الدرجات العمرية المعيارية).

ثم يستخرج الدرجة العمرية المعيارية للمجال المعين من الجدول طبقا لعدد الاختبارات المطبقة على المفحوص فى هذا المجال ويسجل هذه الدرجات فى الأماكن المخصصة لها فى صفحة غلاف كراسة تسجيل الإجابات، ويراعى أن هناك جدولا خاصا بكل مجال من المجالات الأربعة ويصلح لكل الأعمار.

- الدرجة المركبة:

وللحصول عليها يقوم الفاحص بجمع الدرجات العمرية المعيارية فى المجالات التي طبقت اختباراتها على المفحوص، وهى فى معظم الحالات أربعة مجالات، ويسجل هذه الدرجة فى المكان المخصص لها "مجموع الدرجات العمرية المعيارية فى المجالات" وعلى أساس عمر المفحوص وعدد المجالات التي طبقت اختباراتها على المفحوص.

ويستخرج الفاحص الدرجة المركبة من الجدول الذي يحمل نفس العنوان بكتب المقياس الأصلي،فإذا كان قد طبق على المفحوص اختبارات فى أقل من أربعة مجالات فإن الفاحص يسجل" الدرجة المركبة الجزئية" فى السطر المخصص لها بهذا العنوان فى كراسة الإجابة ويسجل هذه المجالات فى السطر التالي للسطر السابق والتي استخرجت الدرجة المركبة الجزئية على أساسها.

- التفسير النيوروسيكولوجى لاختبار ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة)

يعتبر الاختبار أداة راقية فى التفسير النيوروسيكولوجى ومن الممكن أن نجد اختباراته ووظائفها التشخيصية فى هذا المجال على النحو التالي:.

١- اختبار المفردات(يستخدم تشخيص الإصابة المخية ثنائية الجانب)

٢- اختبار الفهم(يستخدم لتشخيص اضطراب النصف الأيسر من المخ " تقييم القدرة العامة السابقة على المرض).

٣- اختبار السخافات اللفظية والمصورة(يستخدم لتشخيص اضطراب الفص الصدغي).
٤- اختبار العلاقات اللفظية (يستخدم لتشخيص اضطراب الفص الصدغي).
٥- اختبار النسخ (يستخدم تشخيص الاضطرابات المخية ثنائية القطب).
٦- اختبار المصفوفات(يستخدم لتشخيص الاضطرابات المخية ثنائية القطب).
٧- اختبار ثنى وقطع الورق(يستخدم لتشخيص الاضطرابات المخية ثنائية القطب).
٨- اختبار السجع(يستخدم لتشخيص الخلل الوظيفي فى المخ(الفص الأمامي).
٩- اختبار تحليل النمط(يستخدم لقياس قياس التنظيم الإدراكى، ومشكلات الانتباه والسرعة).
١٠- اختبار المفردات المصورة(يستخدم لقياس الاحتفاظ/التخزين/الاستدعاء/الذاكرة الفورية/ تذكر الموضوعات القريبة والبعيدة ").
١١- اختبار تذكر الجمل (يستخدم لتشخيص اضطراب النصف الأيسر من المخ).
١٢- اختبار ذاكرة الأرقام(يستخدم لقياس مشكلات الذاكرة والتركيز والانتباه).
١٣- اختبار إعادة الأرقام(يستخدم لقياس التنظيم الإدراكى، ومشكلات الانتباه والسرعة).

المجالات التطبيقية لاستخدام مقياس ستانفورد بينيه-للذكاء (الصورة الرابعة) :

لعل أهم استخدام مقاييس القدرات بعامة والقدرات المعرفية بخاصة هي فى عملية التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، وفى العمل الإكلينيكي مع المعاقين ومع من يعانون من صعوبات التعلم، وفى التوجيه والإرشاد آلمهن وفى كل المواقف المتطلبة معرفة القدرات المعرفية للأفراد فى مجال التعليم أو الصناعة والجيش، وفى رعاية الأحداث الجانحين، وفى تقييم المرضى النفسين والعقليين، وفى مجال البحوث.

ثانياً : اختبار وكسلر بلفيو لقياس ذكاء الراشدين والمراهقين :

نشر وكسلر مقياسه عام ١٩٣٩ باسم " مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين فى محاولة لتغطية جوانب القصور التي يعانى منها مقياس ستانفورد بينيه وغيره من مقاييس الذكاء الفردي وبخاصة فى مقياس ذكاء الراشدين باستخدام مفهوم العمر العقلي، وهو من رأى وكسلر أنه استخدام مضلل إلى حد كبير.

وذلك لأنه بعد حوالي سن١٥، لا يزيد متوسط الدرجات فى كل مقاييس الذكاء تقريباً زيادة جوهرية بازدياد السن، كما أن عينات التقنين فى اختبارات الذكاء الفردية لا تشتمل إلا العدد القليل من الراشدين. وقد لاحظ وكسلر أن مواد كثير من هذه الاختبارات لا تناسب الراشدين ولا تستثير اهتماماتهم، لأنها وضعت أصلاً لمن هم أصغر سناً وقد لاحظ وكسلر أيضاً أن الاهتمام بالسرعة فى هذه المقاييس يغلب أن يشكل عائقاً لكبار السن. بالإضافة إلى غلبة الطابع اللفظي فى المقاييس التقليدية للذكاء ولا تقدم هذه المقاييس أكثر من نسبة ذكاء كلى.

وفى عام ١٩٥٥ قام وكسلر بمراجعة للمقياس نشرها تحت عنوان مقياس وكسلر لذكاء الرشداين (WAIS) وفى هذه المراجعة استبدلت بعض فقرات المقياس القديم بفقرات أخرى وزاد عدد فقرات

معظم الاختبارات فى المقياس الجديد بهدف تحسين معاملات ثباتها. وفى عام ١٩٨١ نشرت مراجعة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين بعنوان WAIS-R وفيها تابع وكسلر تطوير المقياس وتحسينه من حيث المضمون والتقنين.

ويعتبر مقياس وكسلر من أهم الأدوات التي يتدرب عليها الطلاب فى أقسام علم النفس بكليات الآداب والتربية والتي يستعين بها الأخصائي النفسي أو المرشد النفسي والتربوي فى مختلف مؤسسات الخدمة النفسية وفى البحوث السيكولوجية والتربوية.

– مفهوم الذكاء لدى وكسلر Intelligence concept For wechller

يعد مفهوم وكسلر للذكاء بأنه أحد الأعمدة الرئيسية لمفاهيم الذكاء وهو ينص على أنه نمط القدرة الكلية للفرد على العمل فى سبيل هدف ما وعلى التفكير والقدرة على التفاعل بكفاءة مع البيئة. والذكاء قدرة كليه لأنه يميز سلوك الفرد بوصفه كلاً وهو نمط لأنه يتكون من عناصر أو قدرات ورغم أنها ليست مستقلة تماماً، إلا أنه يمكن تمييزها نوعيا.

ورغم أن الذكاء ليس مجرد مجموعة من القدرات العقلية إلا أن الطريق الوحيد لتقييمه كمياً هو قياس الجوانب المختلفة لهذه القدرات . ويبنى وكسلر مقياسه للذكاء على أساس أن ما يقيسه ليس مجرد" العامل العام"مهما أختلف تعريف هذا العامل، لكنه العامل العام والقدرة على استخدام الطاقة العقلية فى موقف له مضمون وغرض.

– مكونات المقياس

يتكون مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين من إحدى عشر اختبار فرعى مقسمين إلى اختبارات لفظية وعددها ستة اختبارات، وعلى اختبارات عمليه وعددها خمسة اختبارات وهى على هذا النحو:-

(١)	(٢)
الاختبارات اللفظية	الاختبارات العملية
المعلومات العامة	ترتيب الصور
الفهم العام	تكميل الصور
العادة الأرقام	رسوم المكعبات
المتشابهات	تجميع الأشياء
الاستدلال الحسابي	رموز الأرقام
المفردات	

أولاً: الاختبارات اللفظية Verbal Test's

وهى تتكون من ستة اختبارات على النحو التالي:.

١- المعلومات العامة.

وهو يتكون من خمسة وعشرون فقرة يصحح كل منها بدرجة(صحيحة)(+) أو بصفر (-) وتتناول معلومات عامه متدرجة فى صعوبتها مثلاً"أية عاصمة ج.م.ع. وينتهي" أية هو علم الحفريات" وعلى الفاحص الاستمرار فى الاختبار حتى يفشل المفحوص فى خمسة أسئلة متتالية، والنهاية العظمى(٢٥)درجة.

٢- الفهم العام.

يتكون الاختبار من عشرة أسئلة، مما يقلل اعتماد التوصل إلى الإجابة الصحيحة عنها على التعليم. وتؤكد القدرة على إصدار الأحكام فى مواقف الحياة العملية مثل " ليه لازم نبعد عن الناس البطالين" وتقدر الإجابات فى ضوء قواعد ونماذج التصحيح الواردة فى ملاحق الدليل الحالي.

وتعطى درجة واحدة لكل مسألة تحل حلاً صحيحاً فى الوقت المحدد لها أو درجتين على حسب التجريد والتعميم، والدرجة الكلية هي مجموع التقديرات العشرة والدرجة الكلية(العظمى)هي عشرون درجة.

٣- إعادة الأرقام.

وهو يتكون من قائمتين(ع أ)، (ع ب)منفصلين يحتويان على سلسلة من الأرقام ذات مقاطع ثلاثية وربعاية وحتى تسع أرقام وفى القائمة الأولى يطلب من المفحوص إعادة الأرقام بعدما يكون قد سمعها وسجلت بالذاكرة. والقائمة الثانية يطلب من المفحوص إن يقوم بعكس الأرقام التي سمعها مرتبة والدرجة الكلية هي مجموع أعلى عدد من الأرقام يعيده المفحوص إعادة صحيحة فى كل من الاختبارين والنهاية العظمى:هي(١٧)سبعة عشرة درجة.

٤- الاستدلال الحسابي.

وهو يتكون من عشرة مسائل حسابية متدرجة الشدة،تعطى الثمانية الأولى منها شفهياً إما لسؤالين(المسألتين الأخيرتين) فيعطى كل منهما بصوت عال ويطلب من المفحوص حلها دون الاستعانة بورقة وقلم وتعطى درجة واحد(١)عن كل مسألة تحل حلاً صحيحاً فى الوقت المحدد له، كما تعطى درجات إضافية للزمن فى المسألتين الأخيرتين فقط والنهاية العظمى هي(١٤) أربعة عشرة درجة.

٥- المتشابهات.

وهو يتضمن على أثنى عشر بنداً يحتوى كل منها على شيئين من المفروض أن يكون بينهما أوجه شبه، ويطلب من المفحوص ذكر الشبه بين الشيئين يذكرهما الفاحص شفوياً مثل " برتقال- موز" أو هما يجتمعوا مع بعض فى أية، وتقدر الإجابات بصفر/ أو(١)، أو(٢)حسب درجة ونوع التعميم فيها. والدرجة العظمى هي(٢٤) أربعة وعشرون درجة.

٦- المفردات.

وهو يتكون من اثنان وأربعون مفردة ويطلب من المفحوص إن يذكر مرادف الكلمة التي يسمعها(المفردة)،وهى مفردات تتدرج فى الصعوبة ويبدأ المفحوص فى تعريفها إلى أن يفشل فى تعريف خمس

مفردات متتالية. وتقدر بتقدير صفر لكل منها والتقدير صفر،وتقدير نصف درجة،وتقدير(١)درجة صحيحة وذلك وفقاً لكتيب التصحيح للاستجابات المصاحب للاختبار والنهاية العظمى هي(٤٢) درجة.

ثانيا: الاختبارات العملية Performance Test's

وهى تتكون من خمسة من الاختبارات على هذا النحو:.

١- ترتيب الصور.

وهى عبارة عن مجموعة من القصص الصورية(التي أن جمعت بالطريقة السليمة تشير إلى مفهوم وبناء قصة ويبلغ عددها ستة من القصص المصورة هي المنزل، وامسك حرامي، والسفر، والفاكهاني، وتاكسي، والسمك، ويحمل كل كارت منها فى خلفه رقم بالإنجليزية، يستخدمه الفاحص فى نهاية ترتيب المفحوص للقصة، ومجموعة تدريبيه وهى(الطائر)غير محتسب درجاتها وإنما هي للتدريب فقط. ويدخل فى التقدير كل من الدقة وعامل الزمن .

٢- تكميل الصور.

يتكون من خمسة عشرة بطاقة بكل منها صورة ينقصها جزء معين ويطلب من المفحوص ذكر أسم الجزء الناقص من الصورة، مثل الأنف فى صورة بنت، والدرجة هي عدد الصور التي أعطيت عنها إجابات صحيحة فى حدود الزمن المقرر والنهاية العظمى هي(١٥)خمسة عشرة درجة.

٤- رسوم المكعبات.

وهو عبارة عن صندوق به ١٦ مكعباً ملوناً ذات أشكال مختلفة، وتسع بطاقات بكل منها رسم مختلف بالألوان، اثنان منها للتدريب،ويطلب من المفحوص أن يجمع المكعبات طبقاً للرسم الوارد فى كل البطاقات، ويدخل فى التقدير عامل الزمن والدقة ويعطى المفحوص ٣ درجات من كل رسم يعمل بصورة دقيقة تماماً فى حدود

الأزمنة المقررة (راجع كتيب التصحيح بالمقياس) والنهاية العظمى هي(٤٢)اثنان وأربعون درجة.

٤- تجميع الأشياء.

يتكون من ثلاث نماذج من الخشب لثلاثة أشياء وهى: الصبي(المانيكان)، والوجه(البر وفيل)، واليد، وقد قطعت كل منها إلى قطع مختلفة ويطلب من المفحوص فى كل منها جمع القطع بحيث تكون الشكل الكامل. ويدخل فى التقدير كل من عامل الزمن والدقة، ويعطى المفحوص درجة واحدة عن كل قطعة توضع فى مكانها الصحيح (راجع كتيب التصحيح بالاختبار) والدرجة الكلية هي مجموع الدرجات الجزئية من كل الأشياء الثلاثة، فتكون النهاية العظمى(١٦).

٥- رموز الأرقام.

وهى عبارة عن رموز للأرقام بدءا من١-٩متمثلة فى-، N - لـ =، X، U ,Y, Γ، وتوجد محاولات تدريبية خمس محاولات، ويطلب من المفحوص أن ينقل فى مربعات مطبوعة فى كراسة تسجيل الإجابات الرموز المقابلة لكل رقم فى المربع.

طبقاً لمفتاح الرموز المطبوع أعلى المربعات،والدرجة هي المجموع الكلى للرموز الصحيحة التي يقوم المفحوص بكتابتها فى ٩٠ ثانية والتقدي، هي الدرجة الناتجة من المجموع الكلى للرموز الصحيحة التي يقوم المفحوص بكتابتها.

- خطوات استخراج نسبة الذكاء من مقياس وكسلر بلفيو:

١- بعد أن يقوم بتصحيح الاختبارات الفرعية(النظرية والعملية) مستخرجاً الدرجة الخام.

٢- عليه تحويل هذه الدرجة الخام إلى درجات موزونة وذلك باستخدام جدول الدرجات الموزونة أو من خلال رصد الدرجات الخام داخل السيكوجراف النفسي للمقياس واستخراج الدرجة الموزونة المقابلة لها.

٣- بعد ذلك يقوم بجمع الدرجات الموزونة للاختبارات الست اللفظية وهى: المعلومات، الفهم، إعادة الأرقام، الاستدلال الحسابي، المتشابهات،المفردات.

٤- كذلك يقوم بجمع الدرجات الموزونة للاختبارات الخمسة العملية وهى: ترتيب الصور، تكميل الصور،رسوم المكعبات، تجميع الأشياء، رموز الأرقام.

٥- ثم يقوم بجمع الدرجات الموزونة لكل من الاختبارات اللفظية والأدائية (العملية) فيما يسمى بالدرجات الموزونة الكلية.

٦- على الفاحص إن يرجع إلى جداول المعايير ويحدد سن المفحوص من داخل هذه الجداول ويبحث فى جداول نسب الذكاء الكلية تحت سن المفحوص من الداخل أي باحثاً عن الرقم الكلى الموزون للمفحوص وتحت مستوى عمره سيجد على الميزان للجدول نسبة الذكاء الكلية للمفحوص.

٧- وأيضاً نفس الشيء بالنسبة لاستخراج نسبة الذكاء اللفظية، على الفاحص تحديد الدرجة الموزونة الكلية للاختبارات اللفظية ويرجع لجداول نسبة الذكاء اللفظية وتحت مستوى عمر المفحوص ليكشف عن درجته اللفظية.

٨- كذلك يحدد الدرجة الموزونة الكلية للاختبارات الأدائية (العملية) وتحت مستوى عمر المفحوص فى جداول نسبة الذكاء العملية ليكشف عن درجة المفحوص العملية.

ويمكن للفاحص رسم الصفحة النفسية للمفحوص وذلك بوضع الدرجات الخام داخل السيكوجراف (صفحة البر وفيل) وتوصيلها ببعض على أن يصل الدرجات الخام للاختبارات اللفظية بلون قلم يختلف، عن الدرجات الخام للاختبارات العملية،حتى يكون هناك تباين بينهما بالرسم.

- معامل الكفاءة .E.Q.

هو وسيلة لتقويم درجة الفرد فى ضوء متوسط الأداء فى السن التي يبلغ فيها الأداء أعلى مستوى ويمكن الحصول عليه عن طريق أيجاد نسبة الذكاء الكلى فى فئة السن من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة وذلك بصرف النظر عن سن المفحوص الحقيقي.

– معامل التدهور D. I.

أُقترح حساب هذا المعامل نتيجة لما لوحظ من أن نتائج الاختبارات المعتمدة على الاستفادة من الخبرة السابقة تنحدر مع تقدم السن بمعدل أقل من المعدل انحدار تلك الاختبارات المعتمدة على السرعة وإدراك العلاقات الجديدة وبناء على ذلك قام وكسلر باختيار مجموعة من الاختبارات لا تتأثر إلا قليلاً بالتدهور العمرى (الاختبارات الثابتة)، ومجموعة أخرى من الاختبارات التي تتأثر بهذا التدهور(غير ثابتة)على هذا النحو:

الاختبارات الثابتة	الاختبارات الغير ثابتة
المفردات	إعادة الأرقام
المعلومات العامة	المتشابهات
تجميع الأشياء	رموز الأرقام
تكميل الصور	رسوم المكعبات

ويحسب معامل التدهور D. I. اعتمادا على الدرجة الموزونة لكل اختبار فرعى وفقاً للمعادلة الآتية: الدرجة الموزونة للاختبارات الثابتة - الدرجة الموزونة للاختبارات الغير ثابت = الدرجة الموزونة للاختبارات الثابتة

– ثبات المقياس وصدقه وتقنينه.

قنن ديفيد وكسلر المقياس على راشدين فى المجتمع الأمريكي من سن ١٦ إلى ٧٤ عام و١١ شهر طبقاً لمتغيرات السن/الجنس/والعرق/المنطقة الجغرافية، المهنة والتعليم والريف والحضر ولقد بلغ حجم العينة الكلى ١٨٨٠فرداً. وفى عام ١٩٦٠ نشر

لويس ملكيه ثلاث دراسات أجريت على مقياس وكسلر بلفيو(النسخة العربية).

فى الأولى قدمت نماذج التصحيح لاختبارات الفهم العام والمتشابهات والمفردات وجداول الدرجات الموزونة وجداول نسب الذكاء لفئات السن من ٢٠ سنة إلى أقل من ٣٥ عام. وفى الثانية نوقشت الدلالات الإكلينيكية للمقياس،بينما اهتمت الثالثة باختبار المفردات فى كل من مقياس وكسلر بلفيو وستانفورد بنينه ولقد بلغ عينة التقنين للمقياس فى مصر ٩١٠ فرداً موزعين على فئات السن المختلفة منهم ٥٩٤ ذكراً، ٣١٦ أنثى، ويزيد تعليم ٤٨٨ فرداً منهم ٢٩٤ ذكر،١٩٤إناث، عن مستوى التعليم الابتدائي بما لا يتجاوز تعليم الباقين(٤٢٢) فرداً منهم ٣٠٠ ذكر، و١٢٢ أنثى.

وقد تم تحديد الوزن النسبي لكل اختبار فرعى فى المقياس ولقد قنن وكسلر المقياس على افتراض تساوى أهمية الاختبارات الفرعية فى المقياس. بمتوسط(١٠)وانحراف معياري(٣)وذلك على سن بدءاً من ٢٠ إلى ٣٠ سنة بطريقة هل،وهى التي بنيت عليها طريقة تحويل الدرجة الخام إلى الدرجة المعيارية. وقد تم حساب نسبة الذكاء الإنحرافية للاختبارات اللفظية والعملية والكلية بمتوسط الدرجة ١٠٠ وانحراف معياري (١٠).

- ثبات المقياس.

تشير الدراسات التي أجريت فى الخارج إلى الثبات المرتفع لنسب الذكاء الكلية واللفظية والعملية عن طريق إعادة تطبيق المقياس على نفس الأفراد فى فئات السن المختلفة وعلى كل من الأسوياء والمرضى العصابين والذهانين. وبطريقة القسمة النصفية، تراوحت معاملات الثبات من ٠,٥٦فى الفهم العام إلى ٠,٩٤فى المفردات، وتزداد أهمية الثبات فى هذا المقياس نظراً لاستخدام تشتت الصفحة النفسية.

وفى مصر أجرى فرج طه دراسة فى ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق على عينة من(٤٠) فرد مقسمة إلى ٢٠تجريبية و٢٠ ضابطة وكانت معاملات الثبات كما يلي: (المعلومات ٠,٩١، والفهم ٠,٧٢، وإعادة الأرقام ٠,٨٦، الحساب ٠,٥٨، المتشابهات ٠,٧٨، المفردات ٠,٩٣، ترتيب الصور ٠,٦٢، تكميل الصور٠,٨٠، رسوم المكعبات ٠,٨٥، تجميع الأشياء ٠,٦٩، ورموز الأرقام ٠,٨٧، وكان معامل الثبات الكلى ٠,٩٣ واللفظي ٠,٨٧والعملي ٠,٨٨.
وقد استخدمت أيضاً طريقة القسمة النصفية فى عينة من ٧٠ فرداً، وكانت النتائج مرتفعة.

- صدق المقياس.

وقد أجرى الصدق بدراسة العلاقة بين مستوى الأداء فى المقاييس والمحكات الخارجية وكذلك العلاقة بين المقياس وغيره من مقاييس الذكاء،وكذلك أجرى الصدق باستخدام التحليل العاملى. ولقد وجد وكسلر علاقة بين آخر فرقة دراسية وصل إليها الفرد وبين الدرجة الكلية على المقياس وكان معامل الارتباط ٠,٦٤. وقد كشف عدد غير قليل من الدراسات عن وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين المقياس وغيره من المقاييس مثل مقياس ستانفورد بينية للذكاء.

وفى مصر أجرى لويس مليكه دراسة محلية ولقد وجد فروق بين الجامعيين وحملة الشهادات المتوسطة وبين العمال والقرويين ممن لم يتجاوز تعليمهم التعليم الابتدائي.

- تشتت الصفحة النفسية ، وهى تعنى اختلاف الدرجات التي يحصل عليها المفحوص فى الاختبارات الفرعية المختلفة للمقياس. ويقاس التشتت بعدة طرق منها:

١- التشتت عن المتوسط:

ويقدر عن طريق الفروق بين الدرجة الموزونة على كل اختبار فرعى ومتوسط الدرجة على الاختبارات فيما عدا اختبار إعادة الأرقام.

٢- التشتت عن المتوسط المعدل:

ويقدر عن طريق الفروق بين الدرجة الموزونة على كل اختبار ومتوسط الدرجة على الاختبارات الباقية بعد حذف أتبار معين.

٣- معامل عام التشتت:

ويقدر عن طريق الجمع الجبري لتشتت الاختبارات الفرعية.

٤- تشتت المفردات:

ويقدر عن طريق الجمع الجبري لتشتت الاختبارات الفرعية.

والافتراض المتضمن فى استخدام هذه المعاملات هو أن الأداء على الاختبارات الفرعية المختلفة يتأثر بصورة فارقة بالحالات المرضية ومن ثم يمكن أستخدم مقاييس التشتت فى التشخيص الإكلينيكي.

- تحليل النمط :

يعرف بأنه "تحديد الأنماط الفريدة من الاختبارات التي تميز بين الفئات الإكلينيكية المختلفة". وتتعدد أساليب هذا التحليل وتختلف معانيه فهو يشمل :

١- رسم الصفحات النفسية(البر وفيل) ولكن يعيب هذه الطريقة أن البر وفيل الناتج يمكن تغييره عن طريق تغيير ترتيب الاختبارات، كما أنه فى تحليل البر وفيل يكون الاهتمام موجه نحو الدرجات فى الاختبارات المختلفة أكثر من أن يوجه إلى النمط.

٢- جمع الدرجات الموزونة بعد ضرب كل منها فى رقم فارق بأمل الوصول إلى مجموع كلى مميز، ولكن يعيب هذه الطريقة أن مجرد الجمع لا يعطينا نمطاً مميزا فريداً لأن المجموع الواحد يمكن الوصول إليه بطرق مختلفة.

٣- التحليل العاملى : ويمكن أن يوجه إليه النقد السابق وهو أن مجرد جمع تشبعات العوامل لا يعطينا نمطاً دالاً مميزاً .

ثالثاً : اختبار المتاهات لبورتيوس :

يتكون اختبار بورتيوس للمتاهات من إحدى عشرة متاهة تبدأ من سن ٣-١٣-١٦ سنة وتتدرج من حيث صعوبتها، ويبدأ الفاحص بتطبيق متاهة سن ثلاث سنوات على المفحوص إذا كان عمره الزمني ثلاث سنوات، أما إذا كان عمره الزمني أكثر من ثلاث سنوات فيبدأ بمتاهة سن خمس سنوات.

وفى جميع الحالات يبدأ الاختبار بمتاهة سن خمس سنوات، إلا إذا كان الشخص لديه ضعف عقلي فيبدأ من سن ثلاث سنوات، ويستمر الاختبار حتى يفشل المفحوص فى ثلاث متاهات متتالية، ويسمح للمفحوص بمحاولتين فى كل متاهة حتى سن الحادية عشرة بما فى ذلك الحادية عشرة.

ويسمح بأربع محاولات فى اختبارات سن ١٢حتى اختبارات الراشد، وحين يخترق قلم المفحوص خطا مغلقا يحسب عليه خطأ ويبدأ بمحاولة جديدة.

- تعليمات الاختبار:.

(أنظر للخطوط التي على الورقة وأريد أن تأخذ هذا القلم، وتدور بين الخطوط من غير ما تلمس أي خط منها) وهذه التعليمات السابقة لسن ثلاث سنوات، إذ لكل سن تعليمات خاصة به، فتعليمات سن ١٢-١٤ هي (ابتدئ من هنا وابحث عن طريق لك لتخرج منه).

وفى التصحيح تعطى درجة واحدة لكل اختبار نجح فيه الطفل من أول محاولة، ونصف درجة إذا استلزم نجاحه فيه محاولة ثانية. وفى متاهة سن ١٢سنة يعطى المفحوص درجتين إذا نجح فى المحاولة الأولى، درجة ونصف فى المحاولة الثانية، درجة واحدة فى الثالثة

ونصف درجة فى المحاولة الرابعة. ويضاف إلى درجات المفحوص السابقة أربع درجات أخرى لنجاحه المفروض فى الاختبارات الأربعة السابقة والتي لم تطبق على المفحوص، وبالنسبة للطفل (ضعيف العقل) الذي طبق عليه اختبار سن ثلاث سنوات تضاف لمجموع درجاته درجتان فقط، ومجموع الدرجات تساوى العمر العقلي.

رابعاً : اختبار المصفوفات لرافين :

قام رافين Raven بعمل اختبار المصفوفات وهو من الاختبارات التي تصلح عناصرها نسبيا لكل الثقافات (وهناك من يعترض على ذلك). ويتضمن هذا الاختبار على (٦٠) رسما أو مصفوفة بكل جزء منها جزءا ناقصا وتحته مجموعة من ٦-٨ أجزاء من بينها الجزء الناقص، وعلى المفحوص أن يحدد هذا الجزء الناقص من بين هذه المجموعة من الأجزاء.

ولقد قام رافين بتنفيذ الاختبار فى إنجلترا وحصل ريمولدى Rimoldi على نتائج مماثلة فى الأرجنتين، وذلك يدل على أن الاختبار لا تؤثر فيه العوامل الثقافية ويقيس هذا الاختبار القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

خامساً : اختبار الإزاحة لأسكندر :

أعد الاختبار ألكسندر وسمي باسمه، والاختبار يتكون من (٨) ثماني بطاقات رسم على كل منها رسم عليه شكل مكون من عدد من المربعات والمستطيلات الملونة باللونين الأزرق والأحمر، ومرتبة بشكل خاص فى إطار أحد جانبيه ملون باللون الأحمر والثاني باللون الأزرق.

ويلاحظ أن المستطيلات والمربعات الحمراء مجاورة للون الأزرق، والمستطيلات والمربعات الزرقاء مجاورة للون الأحمر،كما

يتكون الاختبار من قطع سميكة من الخشب مربعة أو مستطيلة الشكل مطابقة فى المساحة واللون للمربعات والمستطيلات المرسومة فى البطاقات.

- تعليمات الاختبار:

حرك هذه القطع داخل الإطار الخشبي لغاية ما تبقى بشكل الصورة تماما بأسرع ما يمكنك ومن غير ما ترفع أي مربع من المربعات ولكن حركه بيدك.

وإذا لم ينته المفحوص فى الوقت المحدد يوقف الاختبار، وزمن الاختبار دقيقتان للمحولة من ١-٢، ثلاث دقائق للمحاولات من ٣-٧، وأربع دقائق للمحاولة الثامنة، وخمس دقائق للمحاولة التاسعة،والدرجة تحسب حسب الزمن. ففي المحاولة الأولى والمحدد لها دقيقتان يحصل المفحوص على درجتين لو انتهى من المحاولة فى زمن يتراوح بين صفر – ٦٠ ثانية، ويحصل على درجة واحدة إذا انتهى من الإجابة فى زمن من ٦١- ١٢٠ثانية وهكذا كل محاولة.

ثم تجمع درجات الشخص فى تسع محاولات، وتترجم لعمر عقلي على حسب عمره الزمني من جدول خاص بالأولاد إذا كان المفحوص ذكرا، أو جدول خاص بالبنات إذا كان المفحوص أنثى.

سادساً : اختبار رسم الرجل - اختبار جود أنف-هاريس للرسم :

منذ العقد التاسع من القرن الماضي بدأت الاهتمامات برسوم الأطفال، فبعد"بحث كوك Cooke ,1885 عن الرسم وصلته بالتطور النفسي" لدى الطفل تتالت الاهتمامات والمشروعات البحثية، وأخذ الاهتمام يتركز أكثر على رسوم الأطفال بثراء بوصفها محور اهتمامهم. وأكثرها صلة بهم، وهى رسومهم للرجل،أو الشكل الإنساني، فالرجل، هو أكثر الموضوعات شيوعا فى عالم الطفل، أنه

يلتقي به فى أي مكان، داخل البيت وخارجه، وهو أكثر الموضوعات التي يعلق بصره بها.

يضاف إلى ذلك أنه يلعب دورا يتجاوز كونه " موضوعا" بصريا،إنه طرف التفاعل بين الطفل والآخرين،ومصدر الكثير من الاشباعات،ومرفأ الأمان والسكينة للطفل. هو أذن الشخصية الأكثر شيوعا فى عالم الطفل والأكثر تأثيرا فيه ولفتا لانتباهه، وفى كل يوم تنمو معلومات الطفل وتزيد عن الرجل وعن هيئته وتفاصيل شكله،وهو بصفة عامة نموذج للشكل الإنساني المتميز عن بقية الكائنات الأخرى.

وهو يستطيع أن يرسمه مبتدئا بتحديد خصائصه الأساسية، فالرأس دائرة والعيون دوائر صغيرة، والأنف خط رأسي،والساقان خطان آخران أسفل الجذع وبالمثل الذراعين خطين قرب قمة الجذع ومن هذه التعبيرات شديدة البساطة يتطور رسم الطفل تدريجيا مع ارتقاؤه العقلي ونضج تكوين المفاهيم لديه. وفى عام١٩٢٦ نشرت فلورنس جود أنف هذا الاختبار، ولقد ذاع صيته وقتها، حتى أنه فى عام ١٩٤٦م أعتبر ثالث أدوات القياس النفسي الأكثر انتشار ابعد مقياس ستانفورد بينيه و وكسلر بلفيو،وأستمر الاختبار دون تعديل يطرأ عليه حتى عام ١٩٦٣م، حيث ظهر معدلا بصورة شاملة. و باسم جديد هو" اختبار جود أنف-هاريس للرسم Harris-Good enough test of psychological maturity .

ويطلب فيه من المفحوص فى أدائه على الاختبار " أرسم صورة رجل" أرسم أحسن رسم عندك، ويعتمد الاختبار فى كلتا صورتيه القديمة والحديثة (التي روجعت)على دقة الملاحظة لدى الطفل، وارتقاء قدرة الطفل على التصور،ولا يهتم الاختبار بقياس المهارة الفنية فى الرسم. وتعطى الدرجة على رسم تفاصيل أجزاء الجسم، والملابس،والنسب، والمنظور، وذلك طبقا لمفتاح التصحيح.

ومن أمثلة ذلك.رسم الذراعيين، طول الجذع أطول من عرضه، اتصال الأذرع والساقيين بالجذع فى الأماكن الصحيحة، خلو الرسم من الشفافية. وتحول الدرجة الخام إلى عمر عقلي ثم تحسب نسبة الذكاء، وقد اعتمدت فقرات تصحيح المقياس على أساس قدرتها على التفرقة بين الأعمار المختلفة، وارتباطها بالدرجة الكلية، وبالدرجات على الاختبارات الجمعية.

وذلك على أساس عينة تقنيين مكونة من ٥٠ ولدا، و٥٠ بنتا فى كل من الفرق من رياض الأطفال إلى الفرقة التاسعة(سن١٤) فى المناطق الحضرية والريفية فى ولايتي مينسوتا وويسكونسين بالولايات المتحدة الأمريكية، وبحيث يمثلون توزيع مهن الآباء، وفى مراجعة عام ١٩٦١م، يطلب من المفحوص رسم صورة لامرأة ولنفسه،ويستخدم رسم الذات بوصفه اختبارا أسقاطيا للشخصية" وقد بنيت المعايير الجديدة على عينات من ٣٠ طفل فى كل عمر من ٥إلى١٥سنة بحيث يمثلون التوزيع الأمريكي القومي من حيث الموقع الجغرافي ومهنة الأب.

وفيه تحول درجات النقط إلى نسب ذكاء انحرافيه بمتوسط ١٠٠وإنحراف معياري ١٥وقدر معامل ثبات٦٨، والطريقة النصفية وكان معامل الثبات٨٩، وإعادة التصحيح نفس الرسم بواسطة مصحح آخر٩٠،، وبنفس المصحح٩٤،، وكذلك وجد أن تأثير كل من الفاحص والتدريب الفني ضئيل.

ويرتبط الاختباران الأصلي والجديد ارتباطا عاليا (من٩١،إلى٩٨) كما أن الارتباط بين مقياس الرجل والمرأة يعادل الارتباط النصفي. وعلى هذا يمكن اعتبار المقياسين صورتين بديلتين، كما يمكن استخدام متوسط نسبتي الذكاء الأنحرافيتيين للحصول على نسبة أكثر ثباتا، وتشير الدراسات إلى احتمال اختلاف ما يقيسه الاختبار من وظائف باختلاف السن.

وقد أستخدم اختبار جود أنف فى الكثير من الدراسات الحضارية ومنها دراسة مصطفى فهمي عن " التنشئة الاجتماعية وذكاء الأطفال الشيلوك فى جنوب السودان، وكانت عينة الدراسة أطفال ذو سن ٧ لى١٣سنة والتي أستخدم فيها معايير جود أنف، وقد وجد أن نسبة ذكاء الأطفال تتراوح بين ٤٠،٧٠ بمتوسط ووسيط ٥٣،٤،٤٩ ، ٢٢ على التوالي.

كما وجد أن متوسط نسبة الذكاء أطفال المدارس هو ٦٠ مقابل ٤٦،٢ لغيرهم،وقد وجد أن أطفال المدارس يغلب أن يرسموا شخصا مرتديا الملابس، كما أنه تظهر بالرسم تفاصيل أكثر" ، أما قدري حفني فيرى أن الاختبار يقوم فى "صورته المعدلة على أن يطلب من المفحوص أن يرسم رجلا، ثم يصحح هذا الرسم بحيث تعطى درجة لكل جزء رسمه الطفل من أجزاء الجسم وكذلك لتفاصيل الملابس والنسب والمنظور،..الخ.

وقد بلغت الوحدات القابلة للقياس ٧٣ وحدة اختيرت على أساس تمايز الأعمار والعلاقة بالدرجة الكلية للاختبار والارتباط بدرجات مقاييس الذكاء الأخرى..ويتطلب الاختبار فى صورته المعدلة أن يرسم الطفل أيضا صورة امرأة وهو ما لم يكن متضمنا فى الاختبار بصورته الأصلية، ويصحح هذا الرسم فى ضوء ٧١ وحدة متشابهة لوحدات تصحيح رسم الرجل والاختبار صالح للتطبيق الجماعي"

- **رسم الرجل اختبارا معرفيا:**

يشير صفوت فرج بقوله"قامت فلورنس جود أنف Good enough بوضع اختبارها لرسم الرجل عام ١٩٢٦، و حظي الاختبار باهتمام بالغ، وأظهر أنه أداة واعدة، فهو يعتمد على فكرة المناظرة بين مراحل النضج العقلي.

وخصائص هذا النضج كما تبرز فى رسوم الأطفال، وعلى امتداد أكثر من نصف قرن منذ ظهوره أستخدم هو، أو تعديل هاريس له، فى بحوث متعددة، ووفر حجما هاما من الحقائق عن النضج العقلي للطفل، واستخدم كمؤشر أولى للذكاء، كما استخدم،وفق أسس نظرية أخرى، كأداة لقياس الشخصية، وأوحى بابتكار مقاييس جديدة على غراره.

وقام دال هاريسHarris فى عام ١٩٦٣م بتعديل جديد للاختبار تضمن إضافة جزأين جديدين له، أو صورتين متكافئتين هما رسم المرآة ورسم الرجل لنفسه بالإضافة إلى تعديله لبرتوكول التصحيح ليتضمن ٧٣بندا فى الاختبار الأصلي وهى إضافة جيدة من حيث توسيعها لمجال التباين فى الأداء على الاختبار.

ومزايا الاختبار تبدو أساسية من خلال المقارنة بالكثير من الاختبارات الخاصة بالأطفال، إذ ينفرد بينها بأنه أكثر الاختبارات أثاره لتلقائية الطفل، وإبرازا لثراء استجاباته وأدائه السيكولوجي، كما أن التقديرات التي يمكن الخروج بها منه عن النضج العقلي للطفل شديدة القرب، ووثيقة الارتباط بالتقديرات الخاصة بنسب الذكاء على الاختبارات التقليدية جيدة التقنين والتي تستغرق فى تطبيقها جهدا ووقتا يبلغ أضعاف ما يستغرقه رسم الرجل، بالإضافة إلى محدودية تطبيقها على عينات كبيرة.

- **مكونات الاختبار:**

يتكون الاختبار من ورقة بيضاء مساحتها ٢١×١٦،٥سم، وهى تعتبر مساحة مناسبة، فهي ليست صغيرة تعوق تلقائية خطوط الطفل، ولا هي كبيرة بحيث تثير ملل الطفل وضيقه، وفى أعلاها يملأ المفحوص البيانات الأساسية من الاسم والسن وتاريخ الميلاد بالأرقام ، وقلم رصاص ، وممحاة.

تعليمات الاختبار:

١- يقوم الفاحص بإعطاء ورقة الرسم للمفحوص، ويعطيه كذلك القلم الرصاص والممحاة، على أن يوفر الفاحص الظروف الطبيعية التي من شأنها أن لم تتوافر تؤثر فى أداء المفحوص والتي منها درجة الحرارة، والتهوية المناسبة، واستبعاد مشتتات الانتباه من أمام المفحوص، والجلسة الصحيحة على المقعد ثم بعد ذلك يلقى عليه التعليمات الآتية:-

" أنا عايزك (يراعى تغيير صيغة الأمر حسب طبيعة جنس المفحوص) ترسم فى الورقة التي أمامك صورة راجل. رسم كويس على مقدار ما تستطيع عمله، يعنى أحسن رسم لصورة راجل ومعاك القلم الرصاص والممحاة.

٢- وبعد أن ينتهي المفحوص من رسم الرجل على الفاحص أن يسأله عن جنس الرسم (ده راجل ولا ست) ثم يقلب صفحة الرسم على الوجه الأخر ويطلب من المفحوص أن يرسم صورة للجنس الآخر والذي لم يرسمه فى الصفحة الأولى(عاو زك ترسم هنا صورة واحدة ست رسم كويس).

فى النص الأصلي للدليل لا تقتصر التعليمات على رسم الرجل، بل يذكر للطفل أن المطلوب منه ثلاثة رسوم، رسم رجل أولا، ثم رسم امرأة، ثم رسم نفسه

٣- وعلى الفاحص تسجيل الإيماءات أو الاستجابات الصادرة من المفحوص أثناء الرسم لما لها من دلالات إسقاطيه هامة،وعدد مرات توقفاته فى الرسم..

٤- يجب على الفاحص بعد التطبيق الفردي أن يبدأ بقوله" كلمني عن الصورة التي رسمتها " ويتجنب وضع فروض من جانبه أو توجيه إيحاءات. مثال لذلك إذا لم يقم الطفل تلقائيا بتحديد جزء غامض فى

رسمه ،فعلى الفاحص أن يسأل (وهو يشير إلى هذا الجزء): "ده أية يا ترى؟"

ويجب تسجيل إجابة الطفل وكتابة تحديداته مباشرة على الرسم.

٥- يجب أن يزود الطفل بقلم رصاص وكتيب للاختبار، ويجب عدم استخدام أقلام الشمع الملونة، ويفضل استخدام أقلام رصاص بسمك مليمتر واحد، أو مليمتر ونصف، ويجب التأكد أن الكتب والصور موضوعة بعيدا للإقلال من احتمالات النقل.

٦- عند اكتمال الرسم قل بعض كلمات الإعجاب أو التقدير. ثم أطلب من الطفل أن يضع القلم ويفرد إصبعه لكي يسترخي بعد التوتر الناتج عن التركيز والمجهود

ولا يوجد زمن محدد للاختبار علما بأنه يستغرق من٥ دقائق إلى١٠ دقائق فى التطبيق

٧- على الفاحص ملاحظة الآتي:.

(أ) طفل يفسد رسمه ويرغب فى البدء من جديد، ويجب فى مثل هذه الحالة إعطاءه نسخة جديدة من الورق ليرسم عليها، ويسمح له أن يحاول من جديد، ويتعين فى مثل هذه الحالة وضع علامة على حافة الورقة بعد أن ينتهي الطفل من عمله.

(ب) قد يرسم الأطفال الأكبر من سبع سنوات، ونادرا ما يفعل ذلك الأطفال الأصغر من سبع سنوات، صورة نصفية، فإذا كان من الواضح أن ذلك ما انتواه الطفل فيعطى نسخة جديدة من الورق ليرسم عليها ويطلب منه أن يرسم رجلا كاملا ويحتفظ بكل من الرسمين للمقارنة بينهما.

- خطوات تصحيح الاختبار:

تسير خطوات تفسير الاختبار بعدة نقاط على النحو الآتي:..

(١) يتطلب تصحيح الاختبار الالتزام بالتعليمات وتعلم طريقة التصحيح ولذلك فأنه يتطلب دراسة متأنية ورغبة مثابرة فى الالتزام

بالتعليمات،ويستطيع المصحح المدرب تصحيح عدد يتراوح ما بين ٢٠إلى٣٠ رسم فى الساعة، بالرغم من أن المبتدئ لا يستطيع إكمال أكثر من خمسة رسوم فى الساعة.

(٢) لأن هناك تقديرات ذاتية فى بعض البنود، فلا يمكن توقع اتفاق تام بين المصححين وعلى أي الأحوال، ومن خلال الممارسة سيكون الاتفاق مرتفع بشكل واضح .

(٣)لتعلم التصحيح بمقياس النقط لرسم الرجل، على المصحح مراجعة الجدول الخاص بتصحيح البنود، والوارد فى الصفحة التالية والذي يتضمن على ٧٣بندا وعليه ملاحظة الرسوم للمفحوص، وما إذا كانت الدرجة قد منحت للبند المعين أم لا، أو المبادئ التي تحكم حصوله على الدرجة،بحيث تكون واضحة فى الذهن.

(٤) على المصحح الرجوع إلى الأقسام الخاصة بشروط التصحيح عندما يعتريه أي شك، وحتى بعد قدر كاف من الخبرة، فإن إعادة دراسة نقطة ما يبدو ضروريا طالما هناك ميل لإعادة تفسير بعض بنود التصحيح بطريقة مختلفة، وعلى وجه الخصوص تلك البنود التي تسمح بتقديرات ذاتية.

(٥) يصحح كل بند بأحد البديلين"مقبول" أو" مرفوض"ولا توجد نصف درجة بين الاثنين، والدرجة الخام هي مجموع هذه الدرجات، وهى الدرجة المستخدمة للحصول على الدرجة المعيارية فى الجداول الخاصة بها.

(٦) يسهل الأمور بشكل كبير استخدام الصحيفة المعيارية للرسم، أو كتيب الاختبار، ثم ضع علامة (/) لكل بند مقبول،وصفر لكل بند مرفوض. وهذا الشكل من التسجيل يجعل المراجعة ممكنة لكل الدرجات درجة بدرجة، وهو أجراء مرغوب دائما، كما يضمن أيضا عدم سقوط أي بند أثناء التصحيح .

(٧) ستوجد أثناء الممارسة رسوم يجد المصحح أنه لا يستطيع تصحيحها على الإطلاق،وإن هذه الرسوم شديدة الأغراب لا تتكرر أكثر من مرة أو أثنين فى كل ألف حالة فى عمر خمس سنوات.

وعندما توجد مثل هذه الحالات، فمن الأفضل سؤال أصحابها من الأطفال فرديا للحصول على تفسيرهم لرسومهم، وغالبا ما توجد بعض الخصائص غير المعتادة فيها، تعكس مجرد عدم قدرة الطفل على رسم أفكاره بوضوح. وهى التي تصنفها جود أنف تحت أسم رسوم "الفئة"

(٨)خصصت فى صفحة الغلاف من كتيب الاختبار مواضع لتسجيل الدرجات الخام والدرجات المعيارية المكافئة لها، والرتب المئينية، ومتوسطات الدرجات المعيارية التي تقدر تقديرا مركبا لدرجة نضج الطفل العقلي.

ولا يجوز جمع درجات جزئية مختارة من رسمين (للطفل نفسه) للحصول على درجة كلية، ولا يجوز بالمثل الجمع بين درجات أفضل الخصائص فى رسمين. ويجب أن تكون الدرجة الخام الكلية خاصة بكل رسم على حدة.

(٩) يجب عدم تصحيح بعض الخصائص الكيفية فى الرسوم مثل ضغوط القلم على الورقة،أو موضع الرسم فى الصفحة،أو حجمه، أو عمليات المحو باستخدام الممحاة، وأن كان يتعين الإشارة إليها.

وفى غياب أية دلائل أخرى من الأفضل تفسير المحو باعتباره علامة على عدم رضاء الطفل عن عمله لا باعتباره دليلا على عدم الأمان أو عدم رضائه عن ذاته.

- مجالات استخدام اختبار رسم الرجل:

(١) يستخدم الاختبار فى الأبحاث العلمية الخاصة بمجالات الاختبارات النفسية.

(٢) يستخدم فى المجال الإكلينيكي (العيادى) فى تقدير نسبة الذكاء للأطفال بين خمسة سنوات، وعشرة سنوات.
(٣) يستخدم فى تقييم الأطفال المتخلفين عقليا، حيث أنه يزود الأخصائي النفسي أو المرشد الطلابي والتربوي دلائل إضافية من حيث فرز الأطفال ذو الطبيعة الخاصة، ويصنف فئات التخلف العقلي، والتخلف الحاد فى تكوين المفاهيم
(٤) يستخدم فى تحديد القدرات العقلية الأولية للأطفال، ويستخدم كمؤشر عام أو إجمالي للارتقاء العقلي ممن لا تتوفر اختبارات مناسبة مقننة لهم.
(٥) يستخدم اختبار هاريس- جود أنف على أفضل وجه كمقياس للنضج العقلي.
(٦) يستخدم اختبار هاريس- جود أنف لقياس ذكاء وضعاف السمع، لأن رسم الرجل فيه منبه غير لفظي لا يتطلب استخدام اللغة، وهو من مميزاته.

- ثبات وصدق الاختبار :

قامت أبحاث كثيرة ومتعددة على هذا الاختبار منها بحوث أجريت فى البيئة المصرية وأخرى أجريت فى البيئة العربية، وكان من أفضلها دراسة(صفوت فرج) والتي تعتبر معايير دراسته أقرب إلى الصدق المنطقي، ولقد قام هو وفريق بحثه بأجراء دراسة على عينة بلغت(١٧٩٤) طفلا من الذكور والإناث دون أطفال ذو الطبيعة الخاصةعام١٩٨٠.

واستخدمت عينتين من الذكور، والإناث لحساب الثبات إحداهما فى الفئة العمرية(٤ إلى٦-٤) والأخرى فى الفئة العمرية(٦إلى٦-٦)، وكان معامل الثبات هو(٧٣،)، (٧٩،) بطريقة إعادة التطبيق.
وبطريقة ثبات المصححين كان معامل الثبات للاختبار هو(٩١،)وهو مرتفع،وبطريقة القسمة النصفية للاختبار كان معامل الثبات (٨٣،).

- **صدق الاختبار:**

تم حساب الصدق لهذا الاختبار بطريقة الصدق التكويني للاختبار،وصدق المجموعات المتضادة وكان معامل الصدق٦١.

- مميزات الاختبارات الاسقاطية:.

(١) تمكن الاختبارات الاسقاطية الأخصائي النفسي والمرشد الطلابي والتربوي من النفاذ إلى ما وراء الحجب التي أقامتها ميكانزمات الدفاع، أي أنها تصل بنا إلى منظمة اللاشعور، وبذلك نستطيع أن ننجز على أحسن وجه قضايا علم نفس الأعماق أعنى التحليل النفسي المعياري.

(٢) أن ليس لها بناء واضح أي أنها مثيرات غامضة (مثل اختبار التات، والروشاخ، واختبارات الرسم) وفيها أن المفحوص لا يعرف تماما ولا يستطيع أن يتكهن بما سوف يفيد الفاحص باستجاباته وبالتالي تقل حدة المقاومة.

(٣) أن بعض هذه الاختبارات تدرس الشخصية الكلية الشاملة للفرد وليس جوانب معينة من جوانب الشخصية.

- رسم الرجل والذكاء :

لقد اتجهت دراسات رسوم الأطفال فى اتجاهين مختلفين وهما:-

الاتجاه الأول: وقد شمل تلك الدراسات التي اتخذت من رسوم الأطفال أداة للتعرف على مستوى نضجهم العقلي ويمثل هذا الاتجاه دراسات كل من (فؤاد أبو حطب ١٩٧٩م، صفاء الأعسر، ١٩٧٨ ومالك البدرى١٩٦٦) ويمكن أن نطلق على هذا الاتجاه : الاتجاه السيكومترى. ويمكن النظر إلى التناول للاتجاه السيكومترى للرسوم من بعدين وهما:-

البعد الأول:

وهو ينصب على الاهتمام السيكولوجي برسوم الأطفال الشواذ، بمعنى أن يكون شذوذ الأطفال هنا شذوذا معرفيا أو تخلفا عقليا بقدر أو بآخر، وغالبا ما يكون انطباعات الباحث انطباعات إكلينيكية أساسا.

البعد الثاني:

وهو ينظر إلى التوصل إلى استدلالات شخصية ومرضية من الرسوم الشاذة، أو تدرس خصائص الشذوذ التي تعكسها الرسوم، وحيث تعتمد فى استخلاصاتها ودلالاتها على نظريات أو فروض لها أصولها فى التحليل النفسي.

الاتجاه الثاني:

ولقد شمل تلك الدراسات التي استخدمت رسوم الأطفال للتعرف على الجوانب المختلفة لشخصياتهم ومن هذه الدراسات دراسة كل من(صفوت فرج١٩٩٢، عادل كمال خضر١٩٨٩-١٩٨٦، وعبلةعثمان١٩٧٢، ومن الممكن أن يطلق على هذا الاتجاه: الاتجاه المعرفي حيث استخدمت رسم شكل الإنسان فى استنباط جوانب مختلفة من شخصية الطفل مثل مدى تكيفه، ومفهومه لذاته، وتقديره لذاته، واتجاهاته نحو أسرته، واتجاهاته نحو التعليم والمدرسة، وتنفيسه عن أفكاره وانفعالاته.

وقد أتضح بناء هذه النظرية المعرفية لرسم الرجل أن رسوم الأطفال مرتفعي الذكاء يظهر فيها تفاصيل أكثر ونسب واقعية ومنظور جيد،وذلك بعكس رسوم الأطفال منخفضي الذكاء والتي يظهر فيها تفاصيل أقل، ونسب محرفة،ومنظور رديء.

الأمر على هذا النحو يشير إلى أن اختبار جود أنف يقيس القدرة العقلية التي تتمثل فى كم ما يعكسه الطفل من تفاصيل وكيف ما يشكله من علاقات لهذه التفاصيل التي رسمها.

ويسمح هذا الاتجاه بإتاحة الفرصة للطفل لأن يخرج إسقاطا ته اللاشعورية عن طريق الرسم الحر فيسمح له بعدم التقيد بأي قيد، والواقع أن رسوم الأطفال عبارة عن نشاط معقد لا يعكس فقط ارتقاء مفاهيم الطفل.

ولكنه يتضمن الكثير من الجوانب الانفعالية والمزاجية ويؤدى النظر إلى الرسوم بوصفها نشاط معرفي فقط إلى فهم ناقص أو متحيز على أدنى تقدير.

- **اختبار رسم الرجل وتطبيقه على الأطفال:**

عند تطبيق اختبار جود أنف هاريس على الأطفال يجب على مستخدمه مراعاة الآتي:

(١) إقامة علاقة طيبة مع الطفل، وتتعدد الطرق المتبعة لإقامة هذه وبخاصة إذا ما طبق فى المدرسة.

(٢) يجب على مستخدم الاختبار تقديم إجابة صريحة ومختصرة ومن المستحسن عدم الانخراط فى أقوال كثيرة وذلك لطمأنة الطفل.

(٣) على مستخدم الاختبار تقديم كل تشجيع مناسب فى صورة ابتسامة متفهمة للطفل.

(٤) وعلى الفاحص يجب إلا يظهر استنكارا أو عدم رضا عن استجابة قدمها الطفل.

(٥) كذلك على مستخدم الاختبار التمييز بين عدم القدرة على الرسم من قبل الطفل وبين إجابته بلا أعرف فى الوقت الذي يستطيع فيه الطفل أن يرسم.

(٦) أن تطبيق الاختبار يتطلب من مستخدمه حساسية إكلينيكية مرتفعة، ودرجة عالية من صواب الحكم والحساسية فى نفس الوقت الذي يتطلب فيه احتراما للطرق العلمية وخبرة بالأساليب السيكومترية.

(٧) من المعروف أنه لا يتوفر لدى أطفال دور الحضانة الدافع الكافي للانخراط فى اختبار مفروض عليهم، ومن السهل تشتت انتباههم وشعورهم سريعا بالتعب، ويحتمل أن تتأثر استجاباتهم بعوامل مثل الجوع والخجل والرغبة فى إرضاء الفاحص وغير ذلك العديد من الدوافع والظروف.

(٨) وعلى مستخدم الاختبار التأكد من أن المفحوص الصغير يشعر بالراحة فى جلسته وأنه لا يشعر وقت الاختبار بالجوع أو التعب فإذا ظهر عليه علامات تعب يتعين وقف الاختبار.

(٩) يفضل دائما استخدام مائدة و كرسي قليلي الارتفاع لراحة الطفل أثناء الرسم.

(١٠) على مستخدم الاختبار أن يحافظ على الدافع لدى الطفل للتعاون فى الاختبار من خلال تشجيع حبه للاستكشاف فإذا ما لاحظ أن الطفل قد قل اهتمامه وشعر بالملل فقد يكون من المفيد أن نعده بأنه سوف يرى مزيدا من الأشياء الحلوة.

(١١) ومن المهم للفاحص المستخدم الاختبار فهم لغة الطفل، والطفل الخجول يفضل أن يترك له مساحة من الزمن قبل بدء الاختبار.

المراجع :

- أحمد علي كامل (١٩٩٩). التدريبات العملية للقائمين علي رعاية ذوي الإعاقات العقلية ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
- أشرف على عبده(١٩٩٩).اختبارات الشخصية والذكاء. القاهرة ، مكنية الرشد للنشر والتوزيع.
- أمل معوض الهجرسي(٢٠٠٢). تربية الأطفال المعوقين عقلياً ، القاهرة ، دار الفكر العربي، ٢٠٠٢ . ص ص ٢٤٥-٢٥٤ ، ٢٦٥-٢٧٧ .
- أميرة طه بخش (٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد التاسع عشر ، السنة العاشرة ، يناير ٢٠٠١ .
- جمال محمد الخطيب(١٩٩٣). تعديل سلوك الأطفال المعوقين ، عمان ، دار إشراق للنشر والتوزيع .
- جمال مختار حمزة (١٩٩٢). مدى فاعلية برنامج ارشادى للوالين فى تغير اتجاهات نحو الابن المتخلف عقلياً وفى تحسين توافقه . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس.
- دينا عبد الحليم عبد البارى (١٩٩٩). دور برنامج للغناء الجماعى للتقليل من اضطرابات النطق لدى المتخلفين عقلياً . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة حلوان
- رضا عبد السميع على (٢٠٠٦). مدى فاعلية برنامج فى اللعب التمثيلى لتحسين مهارات التواصل لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً. ماجستير ، كلية التربية جامعة بنها .
- زينب محمود شقير (٢٠٠١) . اضطرابات اللغة والتواصل . الطفل - الفصامى - الأصم القاهرة : مكتبة النهضة المصرية (الطبعة الثانية) .
- سهير حلمى محمد إبراهيم (١٩٩٥). مدى فاعلية استخدام أسلوب الإرشاد الجماعى فى تحسين السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، رسالة دكتوراه - كلية البنات - جامعة عين شمس .
- سهير ميهوب (١٩٩٦). تنمية بعض المهارات الاجتماعي-ة لبعض الأطفال المتأخرين عقلياً وذلك من خلال تعرضهم لنموذج اجتماعى ، رسالة ماجستير - كلية التربية بالفيوم .

- صالح هارون (١٩٨٥). أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم للمرحلة الابتدائية من حيث مهارات السلوك التوافقى ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية - جامعة عين شمس .
- صالح هارون (٢٠٠٠). تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي ، الطبعة الأولى، دار الزهراء ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- صفاء الأعصر(١٩٧٨). دراسات سيكولوجية فى المجتمع القطري (بحوث ميدانية) . القاهرة، مكتبة الانجلو.
- صفوت فرج، علوية زكى، سلوى سمارة، وجدان المصري (١٩٩٢). رسم الرجل لأطفال مصريين.الذكاء ورسوم الأطفال. القاهرة، الناشر دار الثقافة.
- عادل كمال خضر(١٩٨٩). دراسة نفسية مقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب.جامعة عين شمس.عايدة على قاسم رفاعى (١٩٩٧). مدى فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس.
- عبدالفتاح عبد المجيد صابر (١٩٩٧) . التربية الخاصة لمن؟ لماذا ؟ كيف؟، القاهرة : مطبعة الصفوة .
- عبدالرحمن سيد سليمان(١٩٩٧). تربية غير العاديين وتعليمهم ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق. عبدالعزيز السيد الشخص (١٩٨٧). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي، رسالة الخليج العربي، السنة السابعة، العدد ٢١.
- عبدالعظيم شحاته موسى(١٩٩١). التأهيل المهني للمتخلفين عقلياً ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- عبدالله اللقمان (٢٠٠٢). الدمج بين الواقع والمأمول، ملخص ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول لإدارة مدارس التربية الخاصة في أسبوع التربية الخاصة الخامس من ٤-٨ مايو ٢٠٠٢، مجلة العطاء التربوي، العدد الثاني والعشرون.
- عبدالمطلب أمين القريطي (٢٠٠١). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠١.
- عادل كمال خضر(١٩٨٦). دراسة رسم الطفل لنفسه مع الأقران كدلالة على مدى التكيف الشخصي والاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب.جامعة عين شمس.

- عبلة حنفي عثمان(١٩٧٢). دراسة الرسم باعتباره وسيلة تنفيسية، مع بيان أثر هذه القيمة التربوية فى أتزان شخصية التلاميذ فى أعمار مختلفة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الفنية. جامعة حلوان.
- فاروق الروسان (١٩٩٩). مقدمة في الإعاقة العقلية ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- فاروق محمد صادق (١٩٨٢). سيكولوجية التخلف العقلي ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، عمادة شئون المكتبات.
- فرج عبد القادر طه(١٩٧٩). علم النفس وقضايا العصر، القاهرة ، دار المعارف.
- فرج عبد القادر طه(١٩٩٨). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة ، دار سعاد الصباح للنشر والتوزيع.
- فؤاد أبو حطب (١٩٧٩). تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة السعودية. المنطقة الغربية. مكة المكرمة. جامعة الملك عبد العزيز. مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية.
- فكرى لطيف متولى (٢٠٠٥). فاعلية العرائس المتحركة فى تحسن السلوك اللاتوافقى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ، ماجستير ، كلية التربية - جامعة بنها .
- كمال إبراهيم مرسي(١٩٩٦). مرجع في علم التخلف العقلي ، القاهرة ، دار النشر للجامعات المصرية .
- ليلى كرم الدين (١٩٩٥). نموذج لبرنامج للتنمية العقلية واللغوية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية ، مطبوعات المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة .
- لويس كامل مليكه(١٩٨٠). علم النفس الإكلينيكي.الجزء الأول. القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- لويس كامل مليكه(١٩٨٠). اختبار وكسلر بلفيو لقياس ذكاء الراشدين والمراهقين. القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- لويس كامل مليكه(١٩٨٢). دراسة الشخصية عن طريق الرسم. الطبعة الرابعة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- لويس كامل مليكه (١٩٩٤). دليل مقياس ستانفورد بينيه.الصورة الرابعة.قياس وتقييم القدرات المعرفية فى حالات الصحة والمرض. القاهرة ، مكتبة النهضة العربية.مائسة أنور المفتى، عادل كمال خضر(١٩٩٠). "عناصر اختبار رسم الرجل وعلاقتها بالعوامل المعرفية الانفعالية (دراسة

استطلاعية) ". مجلة علم النفس، القاهرة .الهيئة المصرية العامة للكتاب.العدد(٦)السنة الرابعة.

- مالك بدري(١٩٦٦). سيكولوجية رسوم الأطفال.اختبارات رسم الإنسان وتطبيقاتها على أطفال البلاد العربية. بيروت. دار الفتح للطباعة والنشر.
- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠). تعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة - مدخل إلى التربية الخاصة، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠١). مناهج وأساليب تدريس ذوى الحاجات الخاصة ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
- محمد متولي غنيمة(١٩٧٦). "تقنين اختبار رسم الرجل بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مصر". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية.جامعة عين شمس.
- محمد عاطف غيث(١٩٧٩). قاموس علم الاجتماع. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- محمود عبد القادر(١٩٦٣). دارسة تجريبية لمكونات القدرات الميكانيكية.رسالة ماجستير غير منشور. كلية الآداب. جامعة عين شمس.
- محمود السيد أبو النيل(١٩٨٦). التحليل العاملى لذكاء وقدرات الإنسان .دراسة عربية وعالمية. دار النهضة العربية. بيروت.سلسلة علم النفس(٦).
- مصطفى زيور(١٩٧٩). إبراهيم مدكور.معجم العلوم الاجتماعية.الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مصطفى فهمي(١٩٦٧). التنشئة الاجتماعية وذكاء أطفال الشيلوك فى جنوب السودان.
- محمد إبراهيم عبدالحميد (١٩٩٩). تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعوقين عقلياً، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- محمد السيد عبدالرحيم (١٩٩٨). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم العدد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد عبدالغفور (١٩٩٩). دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية ، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد الخامس عشر، السنة الثامنة، يناير ١٩٩٩ .

- محمد محروس الشناوي (١٩٩٧). التخلف العقلي: الأسباب - التشخيص - البرامج ، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- محمد إبراهيم عبد الحميد(١٩٩٩). تعليم الأنشطة و المهارات لدي الأطفال المعاقين عقلياً ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- مواهب إبراهيم عياد ، نعمة مصطفي رقبان ، سامية إبراهيم لطفي (١٩٩٥). " المرشد في تدريب المتخلفين عقليا السلوك الإستقلالي في المهارات المنزلية " ، الإسكندرية ، منشاة المعارف.
- محمد إبراهيم عبد الحميد (١٩٩٩). " تعليم الأنشطة و المهارات لدي الأطفال المعاقين عقلياً" ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- محمد علي كامل (١٩٩٩). " التدريبات العملية للقائمين علي رعاية ذوي الإعاقات العقلية "، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- محمد صبري وهبة (٢٠٠٠). مقدمة في التربية الخاصة ، ، محاضرات غير منشورة ، مركز تدريب العاملين بمجال الإعاقة العقلية ، جمعية الحق في الحياة ، القاهرة .
- مواهب إبراهيم عياد ، نعمة مصطفي رقبان ، سامية إبراهيم لطفي (١٩٩٥). "المرشد في تدريب المتخلفين عقليا السلوك الإستقلالي في المهارات المنزلية " ، الإسكندرية ، منشاة المعارف .
- منى الحديدي(١٩٩٤). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة - دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين ، الشارقة ، مطبعة المعارف ، ١٩٩٤. ص ص ٢٠ ، ٥٥-٩٩، ١٧٩-١٨٢ .
- موزة الخيال (٢٠٠٢). الدمج التربوي للمعوقين عقلياً بين التأييد والمعارضة في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة ، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الثاني للجمعية الخليجية للإعاقة بالشارقة ، الشارقة .
- نادر فهمي الزيود (١٩٩٥). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياُ ، الطبعة الثالثة ، عمان ، دار الفكر للتشر والتوزيع .
- Arnett, Jeffrey Jensen (2006) . G. Stanley hall's adolescence : Brilliance and nonsense , History of psychology , Vol. 9, No. 3 , pp. 186-197, Peer-Reviewed journal .
- Atwood, Joan D. (2006) . Mommy's little angel, daddy's little girl : Do you know want your pre-teens are doing?,

US, American journal of family therapy, Vol. 34, No. 5, pp. 447-465 .

- Becker, Ron (2004) . Straight panic gay-themed television and American culture in the 1990s , Ph.D. University of Wisconsin Madison .
- Bolland, John M. (2003) . Hopelessness and risk behaviour Among adolescents living in high-poverty inner-city neighbourhoods , journal of adolescence, Vol. 29, No.2, pp. 145-158 .
- Casteels, K. & Wouters, C. & Van, Geet C. & Devlieger, H (2004). Video reveals self-stimulation in infancy , Acta paediatr, vol. 93 pp. 844 – 846 , Stockholm, ISSN 0803 – 5253Digisi, Lori Lyman (1999).
- Campa, Mary I. & Eckenrode, John J. (2006). Pathways to intergenerational adolescent childbearing in a high-risk sample, Journal of marriage and family, Vol. 68, No. 3, pp. 558-572 .
- Corsimi, R. (1994). Encyclopedia of psychology . Awiley sons New York . Davies, R (1991) .
- Mastering psychology Mc millan Education LTD, London . Darby, Robert (2003) . The masturbation taboo and the rise of routine male circumcision : a review of the historiography , Independent scholar , journal of social history pp. 737- 757 .
- Dufrene, Brad A. & Watson, T. Steuart & Weaver, Adam (2005) . Response blocking with guided compliance and reinforcement for a habilitative replacement behaviour : effects on public masturbation and on task behaviour , child & family behaviour therapy, Vol. 27, No. 4, pp. 73-84 .
- Looft, William R. (2006). Development through the ages , PsycCRITIQUES , No pagination specified , Electronic-Collection .

- McGuire, Jenifer K. & Gamble, Wendy C. (2006). Community service for youth : The value of psychological engagement over number of hours spent, Journal of adolescence, Vol. 30, No. 2 , pp. 289-298 .
- Embracing the complexity of inclusive science classrooms, Science education, V.29, N.2, 1999. PP.247-268.
- Glebe Rd., N.(1999). Teaching science to students with disabilities, the ERIC clearing house on disabilities and gifted education, The council for Exceptional Children, July 1999. Internet: http://ericec.org/faq/science.htm/.
- Goldstein, H. (1997). Interaction among pre-schoolers with and without disabilities, effects of across the day per intervention, Journal of speech, language and hearing research, V.40, N.1, 1997, PP.33-48.
- Hammrich, Penny (2001). Daughters with disabilities: breaking down barriers, Electronic Journal of Science Education, V.5, N.4, June 2001. Internet: http://ericec.org/faq/science.htm/.
- Janny, R. (1995). Integrating students with moderate and serve disabilities into general education classes, Exceptional Children, V.61, N.5, 1995, P.P.425-433.
- Mc Ginnis,J.(2002). Preparing prospective teachers to teach students with developmental delays in science : a moral perspective, paper presented at the annual meeting of the national association for research in science teaching, New Orleans, LA, April 6-10, 2002.Internet: http://ericec.org/faq/science.htm/.
- Natal, D., (1997).The use of cooperative group management software for hands on science activities to improve communication between students with disabilities and their peers, Washington, DC, Department of Education, Internet: http://ericec.org/faq/science.htm/.

- National Science Foundation, Working together : science teachers and students with disabilities. DO-IT program, Washington University, Seattle, 1996. Internet: http://ericec.org/faq/science.htm/.
- Norman, Katherine (1996). A university grant project on science education for students with disabilities : teaching elementary science in inclusive classrooms, AETS conference papers and summaries of presentations, California State, University San Marcos, 1997. Internet: http://www.ed.psu.edu.ci/Journals/97 pap 34.htm/.
- Norman, Katherine (1998). Teaching students with disabilities in inclusive science classrooms, survey results, Science Education, V.82, N.2, April 1998, PP.127-146.
- Pasnak, R. (1995). Achievement gains after instruction on classification and seriation, Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities, V.30, N.2, 1995. PP.109-117.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M., (1995). Science and students with mental retardation an analysis of curriculum features and learner characteristics, Science Education, V.79, N.3, June 1995, PP 251-271.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M.Teacher preparations of mainstreaming inclusions, 1985-1995: a research synthesis, Exceptional Children, V.63, N.1, 1996, PP-59-74.
- Saylors, Karen & Daliparthy, nalini (2006). Violence against native women in substance abuse treatment, supervision journal , Vol. 77 , No. 8 , pp. 32-42 .
- Shulman, L. Julie & Horne, G. Sharon (2003). The use of self-pleasure : masturbation and body image among African American and European American women , the university of Memphis , psychology of women quarterly ,vol. 27, pp. 262 – 269.

ملحق

التدريب الميداني في مجال الإعاقة العقلية

دكتور/ فكري لطيف متولي
أستاذ التربية الخاصة المساعد

أولاً : إرشادات للطالب المتدرب في مجال الإعاقة العقلية
ثانياً : الشركاء في التدريب الميداني
ثالثاً : برنامج التدريب الميداني
رابعاً : الحقيبة التدريبية للطالب المتدرب
خامساً : نموذج تقييم المدرسة لطالب التدريب الميداني
سادساً : بطاقة تقويم التدريب على التدريس في مجال التخلف العقلي

أولاً : إرشادات للطالب المتدرب في مجال الإعاقة العقلية :

- التعليم مهنة ذات قداسة خاصة توجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصا في العمل وصدقا مع النفس والناس وعطاء مستمرا لنشر العلم والخير والقضاء على الجهل والشر.
- المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها ولا يظن على أدائها بغالي ولا رخيص ويستصغر كل عقبة دون بلوغ غايته من أداء رسالته.
- اعتزاز المعلم بمهنته وتصوره المستمر لرسالته ، ينأ به عن مواطن الشبهات ويدعونه إلى الحرص على نقاء السيرة وطهارة السريرة حفاظا على شرف مهنة التعليم ودفاعا عنه.
- العلاقة بين المعلم وطلابه صورة من علاقة الأب بأبنائه ، لحمتها الرغبة في نفعهم ، وسداها الشفقة عليهم والبر بهما أسسه المودة الحانية وحارسها الحزم الضروري وهدفها تحقيق خيري الدنيا والآخرة للجيل المأمول للنهضة والتقدم.
- المعلم قدوة لطلابه خاصة وللمجتمع عامة وهو حريص على أن يكون أثره في الناس حميدا باقيا ، لذلك فهو مستمسك بالقيم الخلقية، والمثل العليا يدعو عليها ويبثها بين طلابه والناس كافة و ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع
- المعلم أحرص الناس على نفع طلابه يبذل جهده كله في تعليمهم وتربيتهم وتوجيههم يدلهم بكل طريق على الخير ويرغبهم فيه ويبين لهم الشر ويحذرهم منه ،في إدراك كامل ومتجدد أن أعظم الخير ما أمر الله ورسوله به ، وأن أسوأ الشر هو ما نهى الله عنه.
- المعلم يسوي بين طلابه في عطاءه ورقابته وتقويمه لأدائهم ، ويحول بينهم وبين الوقوع في براثن الرغبات الطائشة ويبين لهم

أن الغش خيانة وجريمة لا يليقان بطالب العلم ولا بالمواطن الصالح.

- المعلم ساع دائما على ترسيخ مواطن الاتفاق و التعاون والتكامل بين طلابه و تعليما لهم وتعويدا على العمل الجماعي و الجهد المتناسق ، وهو ساع دائما إلى إضعاف نقاط الخلاف وتجنب الخوض فيها ، ومحاولة القضاء على أسبابها دون إثارة نتائجها
- المعلم موضع تقدير والمجتمع واحترامه وثقته ، وهو لذلك حريص على أن يكون في مستوى هذه الثقة، وذلك التقدير والاحترام . يعمل في المجتمع على أن يكون له دائما في مجال معرفته وخبرته - ويمتنع عن كل ما يمكن أن يؤخذ عليه من قول أو فعل ويحرص على أنم لا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له
- تسعى الجهات المختصة إلى توفير أكبر قدر ممكن من الرعاية للعاملين في مهنة التعليم، بما يوفر لهم حياة كريمة تكفهم عن التماس وسائل لا تتفق وما ورد في هذا الإعلان لزيادة دخولهم ، أو تحسين ماديات حياتهم.
- المعلم صاحب رأي وموقف من قضايا المجتمع ومشكلاته بأنواعها كافة ، ويفترض ذلك عليه توسيع نطاق ثقافته ، وتنويع مصادرها ، والمتابعة الدائمة للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، ليكون قادرا على تكوين رأي ناضج مبني على العلم والمعرفة والخبرة الواسعة ، يعزز مكانته الاجتماعية ، ويؤكد دوره الرائد في المدرسة وخارجها.
- المعلم مؤمن بتميز هذه الأمة بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهو لا يدع فرصة لذلك دون أن يفيد منها ، أداء لهذه الفريضة الدينية ، وتقوية لأواصر المودة بينه وبين جماعات

الطلاب خاصة ، والناس عامة ،وهو ملتزم في ذلك بأسلوب اللين في غير ضعف، والشدة في غير عنف ، يحدوه إليهما وده لمجتمعه وحرصه عليه وإيمانه بدوره في البناء في تطويره وتحقيق نهضته.

- المعلم يدرك أن الرقيب الحقيقي على سلوكه بعد الله سبحانه وتعالى هو ضمير يقظ ، ونفس لوامة ، وأن الرقابة الخارجية مهما تنوعت أساليبها لا ترقى إلى الرقابة الذاتية ، لذلك يسعى المعلم بكل وسيلة متاحة إلى بث هذه الروح في طلابه ومجتمعه ، ويضرب بالاستمساك بها في نفسه المثل والقدوة.
- المعلم في مجال تخصصه طالب علم وباحث عن الحقيقة ، لا يدخر وسعا في التزود من المعرفة ، والإحاطة بتطورها في حقل تخصصه ، تقوية لإمكانيته المهنية موضوعا وأسلوبا ووسيلة.
- الثقة المتبادلة ، و احترام التخصص والأخوة المهنية ، هي أسس العلاقات بين المعلم وزملاؤه و وبين المعلمين جميعا ، ويسعى المعلمون إلى التفاهم في ظل هذه الأسس فيما بينهم ، وفيما بينهم وبين الإدارة المدرسية و المركزية حول جميع الأمور التي تحتاج إلى تفاهم مشترك و أو عمل جماعي ، أو تنسيق للجهود بين مدرسي المواد المختلفة ،أو قرارات إدارية لا يملك المعلمون اتخاذها.
- المعلم شريك الوالدين في التربة و التنشئة والتقويم والتعليم ، لذلك فهو حريص على توطيد أواصر الثقة بين البيت والمدرسة وإنشائها إذا لم يجدها قائمة، كلما اقتضى الأمر مع الوالدين حول كل أمر يهم مستقبل الطلاب أو يؤثر في مسيرتهم العلمية.
- يؤدي المعلمون في مهنة التعليم واجباتهم كافة ويصبغون سلوكهم كله ، بروح المبادئ التي تضمنها هذا الإعلان ، ويعملون على نشرها و وترسيخها، وتأصيلها و الالتزام بها بين زملائهم وفي المجتمع بوجه عام.

ثانياً : الشركاء في التدريب الميداني:

(١) المشرف : المشرف من قسم التربية الخاصة هو صاحب الاختصاص الأكاديمي في التربية الخاصة وهو المرجع النظري الأكاديمي الذي يسترشد به الطالب المتدرب في حقل تخصصه كما أنه المصدر الذي يحفز الطالب المتدرب على تقييم أدائه في ضوء اكتشاف العلاقة بين النظرية والتطبيق ويمكن إجمال مهامه في النقاط التالية:

١. التخطيط لمهام التدريب ومراحل تطبيقه مع الطالب والمسئولين في المدرسة.
٢. زيارة الطالب المتدرب أسبوعياً.
٣. مناقشة الخطة مع الطالب المتدرب ومراجعتها.
٤. يشكل مشرف الكلية حلقة الوصل بين قسم التربية الخاصة من جهة وبين مدير المدرسة والمعلم المتعاون من جهة أخرى.
٥. ينسق مع المعلم المتعاون حول كافة الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية سواء كان ذلك من حيث التخطيط أو وضع الأهداف أو تنفيذ الدرس أو تقييمه تجنباً لما قد ينشأ لدى الطالب المعلم من تباين في أساليب التوجيه.
٦. يعتبر المشرف مسئولاً عن تنسيق الاجتماعات التي تتم مع المدير والمعلم المتعاون والتي تتناول متابعة الطالب المتدرب وتقييمه، كما يعتبر مسئولاً عن جمع نتائج الخبرات الميدانية في نهاية الفصل الدراسي وتقديمها لقسم التربية الخاصة.
٧. تقديم مراجع علمية خاصة بالمهنة ومصادر أخرى عن التدريس عند الحاجة.
٨. يعمل المشرف على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب المتدرب نحو مهنة التعليم.

٩. العمل مع طالب التدريب الميداني والمعلم المتعاون في وضع خطة العمل وجدول طالب التدريب الميداني.

١٠. يزور الطلبة المتدربين في مدارسهم المضيفة ضمن خطة زيارات يعلنها للطلبة المتدربين مسبقاً لتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم كما يتداول مع الطلبة المتدربين بشأن مشاكلهم بصفة عامة محاولاً حلها بالتعاون مع مدير المدرسة والمعلم المتعاون.

١١. تقديم التغذية الراجعة الخطية لطالب التدريب الميداني بعد الملاحظة وعقد لقاءات فيما بعد الملاحظة قدر الإمكان .

١٢. تقديم نماذج من خطة أو تحاضير)الدرس وتخطيط الوحدات المتطلبة في المنهج

١٣. العمل مع طالب التدريب الميداني وأعضاء هيئة التدريس بالكلية عند ظهور أمور تستدعي القلق.

١٤. حضور برنامج توجيه وتدريب على الإشراف للمشرفين للتدريب على استخدام أداة واستمارات تقويم طالب التدريب الميداني.

١٥. يتعرف على قضايا التربية العملية ومشاكلها في المدارس أو المعاهد أو المؤسسات المضيفة محاولاً معالجتها ما أمكن.

١٦. تقيم أداء الطلاب المتدربين، والمدربين بشكل دوري داخل الفصل.

١٧. يجري المشرف زيارتي متابعة لكل طالب قبل إجراء التقويم البنائي الذي يتم في منتصف الفصل الدراسي، كما يجري زيارتي متابعة أخريين قبل إجراء التقويم الختامي الذي يتم في نهاية الفصل الدراسي، وتوضع كافة تقارير المتابعة ونماذج التقويم في ملف الطالب المتدرب لدى إدارة المدرسة أو المعهد أو المؤسسة.

١٨. التعاون مع المعلم المتعاون في تقديم تقويم نصفي ونهائي لتقدم طالب التدريب الميداني.

١٩. تبادل تقارير تقويم المعلم المتعاون والمشرف النهائية مع طالب التدريب الميداني.

ينسق مع المدير والمعلم المتعاون بشأن متابعة وتقييم الطلبة المتدربين الذين يتولى الإشراف عليهم بما ينسجم مع تعليمات قسم التربية الخاصة ويودع التقارير الأسبوعية وبطاقات التقويم في ملف الطالب المتدرب لدى الإدارة المدرسية أو المعهد .

(٢) **المعلم المتعاون**: المعلم المتعاون هو المعلم المقيم في المعهد أو المؤسسة أو المدرسة التي يلتحق بها الطالب المتدرب والذي توكل إليه مهمة مساعدة الطالب المتدرب بشكل يومي ومباشر على اكتساب مهارات التدريس وعلى التكيف مع العملية التعليمية بكاملها، و يتقضي ذلك التواجد الدائم مع الطالب المتدرب داخل الغرفة الدراسية لإعطائه التغذية الراجعة المناسبة، ويتم اختيار المعلم المتعاون للقيام بهذه المهمة من خلال التنسيق بين مدير المدرسة والمشرف ، ومسؤولياته كالتالي:

١. مساعدة الطالب المتدرب على التأقلم مع وضعه الجديد في المدرسة أو المعهد أو المؤسسة المضيفة.
٢. تعريف الطالب المتدرب بالمنهاج والكتب الدراسية وتزويده بأدلة المعلم وكتب الأنشطة التي يستخدمها في التدريس.
٣. توجيه الطالب المتدرب إلى سير عمل الخطة المدرسية، ومساعدته على تأسيس أهدافاً للطلاب، ووضع توقعات محددة ومواعيد نهائية لخطة الدروس اليومية وخطط الوحدات وتقييم الطلاب.
٤. المشاركة في التقويم المستمر للطالب المتدرب في جميع مراحل التدريس مع المشرف وملء نموذج التقويم البنائي في منتصف الفصل الدراسي ونموذج التقويم النهائي في نهاية الفصل الدراسي وإيداعه ملف الطالب لدى إدارة المدرسة أو المعهد أو المؤسسة.

٥. إعطاء الفرصة للطالب المتدرب للقيام بعملية المشاهدة المبرمجة وإطلاعه على خطة الدرس بكاملها ومناقشته في نهاية عملية المشاهدة.
٦. توفير بيئة تعليمية تشجع الحوار والنقاش، وتبادل النصائح والتغذية الراجعة البناءة ، وتشجع التواصل المفتوح للنمو المهني لطالب التدريب الميداني وتفكره.
٧. تأسيس مناخ تعليمي / تعلمي يساعد على تعلم الطلاب ويسمح لطالب التدريب الميداني بتطوير مهارات.
٨. توفير الفرص لطالب التدريب الميداني لتجريب النظريات وطرق التدريس في الصف.
٩. استعراض وتوفير التغذية الراجعة لخطط الدروس قبل تدريسها.
١٠. الملاحظة بشكل غير رسمي وتوفير التغذية الراجعة الشفهية لكل من مهارات الإدارة الصفية والتدريس لدرس واحد على الأقل كل يوم.
١١. إعطاء الفرصة للطالب المتدرب لكي يشاركه في عملية التدريس بحيث يأخذ بيد الطالب المعلم تدريجياً نحو تحمل المسئولية الكاملة للعملية التعليمية.
١٢. مساعدة الطالب المعلم في القيام بعملية التحضير للدروس اليومية وتسهيل مهمته في عمل الوسائل التعليمية.
١٣. التعاون مع المشرف لضمان تحقيق طالب التدريب الميداني لأهداف وتوقعات الخطة التدريبية للجامعة.
١٤. مساعدة الطالب المتدرب وإرشاده نحو القيام بجميع الأنشطة التعليمية سواء الصفية أو اللاصفية.
١٥. القيام بمتابعة تطور النمو المهني للطالب المعلم بإعطائه التغذية الراجعة المناسبة وكتابة تقارير المتابعة الأسبوعية

"التقرير الأسبوعي وحفظها في ملف الطالب المعلم الموجود لدى المشرف الجامعي.

١٦. التعاون مع المشرف ومدير المدرسة أو المعهد أو المؤسسة في متابعة طالب التدريب الميداني والعمل كفريق متناغم التوجهات من أجل إنجاح عملية التدريب.

١٧. إبقاء طالب التدريب الميداني على علم مستمر بتقدمه وبالتعديلات في الأهداف والتوقعات إذا استدعى الأمر.

١٨. اطلاع المشرف والمدير بتقدم طالب التدريب الميداني بشكل منتظم.

١٩. استكمال تقييمات نصف الفصل والتقييمات النهائية الخطية وجميع التقييمات الأخرى وتبادلها مع طالب التدريب الميداني والمشرف.

٢٠. توفير فرص النمو المهني عن طريق تشجيع ملاحظات المربين الآخرين ، وحضور الاجتماعات المهنية والمشاركة في توجهات المدرسة أو مؤسسة أو معهد.

(٣) الطالب المتدرب: وعليه الالتزام بالآتي :

١. بالرغم من أن الطالب المتدرب يعتبر ضيفاً مؤقتاً على المدرسة أو المعهد أو المؤسسة المضيفة إلا أن عليه التصرف وكأنه عضو دائم في الهيئة التدريسية بما ينسجم مع لوائح المدرسة وأنظمتها وطبقاً لذلك عليه مراعاة المهام التالية:

٢. المحافظة على حسن المظهر ولطف السلوك حتى يظل قدوة للتلاميذ ومصدراً لاحترامهم وتقديرهم.

٣. الحضور للمدرسة أو المعهد أو المؤسسة في التاريخ المحدد في التدريب الميداني ومتابعة تقويم المدرسة وجدولها الزمني.

٤. ترتيب اجتماعا مع المعلم المتعاون قبل بدء فصل التدريب الميداني.

٥. الالتزام بالدوام الكامل المخصص لعضو هيئة التدريس في المدرسة .بما في ذلك الحضور الصباحي والانصراف عند نهاية الدوام الرسمي والتنسيق المستمر مع مدير المدرسة أو المعهد أو المؤسسة بشأن أية استثناءات في هذا المجال مع إبلاغ المشرف بهذا الشأن.
٦. الالتزام بأنظمة المدرسة أو العهد أو المؤسسة فيما يتعلق باستخدام الانترنت والجوال.
٧. التعاون والتنسيق مع مدير المدرسة أو العهد أو المؤسسة والمعلم المتعاون وأعضاء الهيئة التدريسية مع بذل الجهد للاستفادة من خبراتهم.
٨. ممارسة أخلاقيات المهنة السليمة والمحافظة على سرية المعلومات والمحافظة على سرية جميع المعلومات المتعلقة بالتلاميذ.
٩. التعاون مع الطلبة على أسس من الاحترام والجدية والابتعاد عن التعالي أو التبسط الزائد معهم.
١٠. التصرف بمرونة مع الآخرين بشكل يساعده على التأقلم مع البيئة المدرسية التي يعمل فيها، أو المعهد أو المؤسسة وتقبل النقد وعدم إبداء الانزعاج أو القلق عندما يوجه إليه النقد من الآخرين.
١١. استخدام نموذج للتحضير اليومي ويمكن الاستعانة بالتحضير الصادر عن الوزارة عند الضرورة.
١٢. مشاهدة العملية التدريسية والبيئة الصفية وملء نموذج المشاهدة الخاص بذلك في كل مشاهدة والاحتفاظ به في ملف الانجاز.
١٣. المشاركة الفعالة في النقاش قبل أو بعد تنفيذ الدروس أو بعد المشاهدة أو خلال اللقاءات الأسبوعية لبناء مجتمع للتعلم.
١٤. إذا نجح الطالب المتدرب في إقامة علاقة من الود والاحترام مع المعلم المتعاون فإن ذلك ينعكس بشكل

١٥. إيجابي على العملية التعليمية بكاملها .وقد تتأثر العلاقة الطيبة هذه بشكل سلبي إذا أظهر الطالب
١٦. المتدرب نوعاً من عدم الحماس أو الاكتراث بواجباته ومسئولياته.، وفيما يلي قائمة بأنواع السلوك التي ينبغي على الطالب المتدرب أن يتبعها:
١٧. استشارة المعلم المتعاون عند إدخال تعديلات على نظام غرفة المصادر أو تنظيم ركن التعلم.
١٨. أن يسعى لتشكيل شخصية متميزة فيما يتعلق بسلوكياته المهنية وأن ينسق مع المعلم المتعاون بشان طرق التدريس والاختبارات.
١٩. التعامل مع التلاميذ بحزم مع المحافظة على علاقة من الود والاحترام.

ثالثاً : برنامج التدريب الميداني:

يخصص للتدريب الميداني فصل دراسي كامل هو الفصل الثامن من خطة الطالب/الطالبة ، ويبدأ التدريب الميداني في الأسبوع الأول من الدراسة بعد صدور قرار التوجيه، وينتهي قبل أسبوع من بداية اختبارات مقررات المواد العام (ويوضح ذلك بقرار التوجيه) مدة التدريب فصل دراسي ويكون حسب المراحل التالية :

- الإشراف على الطالب المتدرب عندما يقوم بالتدريس بشكل كلي أي يقوم بجميع عمليات التدريس والمعلم المتعاون يوجه ويرشده.
- حضور جميع مراحل التدريس السابقة للطالب المتدرب مع التوجيه والإرشاد.
- تدريب الطالب المتدرب على كافة مهارات التدريس وإستراتيجياته وتقنياته.
- تدريب الطالب المتدرب على كافة إجراءات التقويم و أدواته.

– **إجراءات التقويم والمتابعة :**

يشمل تقويم الطالب المتدرب الجوانب التدريبية التالية:

- المحتوى المعرفي.
- تخطيط الدرس.
- تدريس تعلم الطلاب(الأداء التدريسي)
- تقويم الطلاب.
- النمو المهني.
- ضوابط السلوك المهني.

أنواع التقويم:

يتم تقويم الطالب المتدرب وفق ثلاثة أنواع من التقويم هي:

- **التقويم البنائي:**

ويقصد به التقويم المستمر الملازم لعملية التدريب والذي يقوم به كل من المشرف الجامعي والمعلم المتعاون بناء على ملاحظة المتدرب أسبوعياً وكتابة تقرير عن أداءه بهدف متابعة تقويم الطالب المتدرب وتصحيح مسار تدريبه أولا بأول وتقديم التغذية الراجعة المناسبة ثم يجتمعان في منتصف الفصل لمراجعة وتقويم الأداء التدريسي حيث يستعرض كل منها التقارير الأسبوعية للطالب المتدرب ثم يقومان بتعبئة استمارة التقويم والتوضيح عليها .وفي حالة المستوى غير مرضي للطالب المتدرب يضعان له برنامجا علاجياً يساعده على التقدم في المهارات التي تدرب عليها.

- **التقويم النهائي:**

ويقصد به تقويم الطالب المتدرب في نهاية الفصل الدراسي حيث يجتمع كل من مشرف الجامعة والمعلم المتعاون ويستعرضان التقارير الأسبوعية طوال الفصل الدراسي ونتائج التقويم البنائي للحكم على مدى تمكن الطالب المتدرب من مستويات أداء التدريب المحددة من قبل القسم وتحديد جوانب القوة والضعف، ثم تعبئته استمارة تقويم الطالب المتدرب والتوقيع عليها ورفعها للقسم.

- **التقويم الذاتي:**

يقصد بالتقويم الذاتي أن يصدر الفرد حكم على أدائه بنفسه وفق معايير محددة يراجع ويتأمل ما أنجزه، ويعزز ممارساته في جوانب القوة و يعدل جوانب القصور ويطورها ووصولاً إلى الأهداف المرغوب فيها.

- **بعض مشكلات التدريب الميداني وكيفية مواجهتها**

من المتوقع أن يواجه طلاب التدريب الميداني عدداً من المشاكل أثناء قيامهم بالمهام التدريبية ، ومن أهم المشاكل التي يمكن أن تواجه الطالب المعلم (المتدرب) ما يلي :

أولاً : المشكلات النفسية التكيفية :

إن انتقال الطالب من مقاعد الدراسة بالجامعة مباشرة إلى المدارس أو مراكز التدريب الميداني سوف يؤدي إلى المشاكل التالية :

- مشكلة الخوف من المواجهة الأولى : وتظهر هذه المشكلة على شكل حالة من القلق والخوف من مدى صعوبة العمل التعليمي ، وكيفية استقبال العاملين في المدرسة، ونوعية التلاميذ ومشاكلهم ومتطلبات التدريب التي يترتب عليها زيادة أو انخفاض المعدل التراكمي للطالب في الجامعة .
- مشكلة الشعور بالغربة : وهي أيضاً مشكلة قد يواجهها معظم الطلاب حيث يشعر الطالب بأنه في موقف جديد ومختلف عن الجامعة، كما قد يزيد شعوره بالغربة عدم معرفته بالمدير والعاملين والمشرف المتعاون وطباعهم وخصائصهم وكيفية التعامل معهم.
- الشعور بالفجوة بين النظرية والتطبيق: أنه غالباً ما ينقل المعلمون العاملون في المدرسة هذا الانطباع للطالب المتدرب وغالباً ما يأخذ الطالب المتدرب هذا الانطباع على مأخذ الجد.
- مشكلات عدم تعاون التلاميذ وظهور تصرفات تختلف عن توقعات الطالب المتدرب حيث تؤثر على طريقته في الاستجابة لضبط الصف والتحكم في سلوكيات التلاميذ.

ثانياً : المشكلات الإدارية :

وتظهر على شكل معاملة المدراء والمعلمين لطالب التدريب الميداني ، حيث تعتمد معاملة طلاب التدريب الميداني في المعاهد والبرامج على مدى قناعة المدراء بجدية وأهمية التدريب الميداني. وقد ينقسم المدراء إلى فئتين تمثل الفئة الأولى مجموعة المدراء اللذين ينظرون على طلاب التدريب على أنهم عنصر مساعد لسد العجز في هيئة التدريس وينعكس ذلك على تكليفهم بأعباء تدريسية وإدارية يشعر حيالها الطالب بالضغط في التوفيق بين متطلبات التدريب ومتطلبات

المدرسة. أما الفئة الثانية فقد تعتبر الطالب عالة على المدرسة وسبب مباشر لتقصير أعضاء هيئة التدريس العاملين في المدرسة مما ينعكس على معاملتهم للطالب والتي قد تصل في بعض الأحيان على رفض المدير لقبول طلاب متدربين في مدرسته .

وكذلك مشكلة الأعباء التدريسية والأعمال الإدارية، وقد تظهر هذه المشكلة بشكل واضح في المدارس التي تعاني من قصور في العاملين فيها مما يدفع الإدارة إلى تكليف الطلاب بأعباء تعليمية كاملة، أو قد تكلفهم بالقيام بأعمال إدارية إضافة إلى مهامهم التعليمية، أو قد تكلفهم بشغل حصص الانتظار التي تنتج عن غياب بعض المعلمين، الأمر الذي قد يجعل الطالب يحس بالاستغلال وقد يعزو تقصيره في المهام التدريبية إلى هذا السبب.

ثالثاً : المشكلات التعليمية الصفية :

وتتضمن مشكلات التعليم الصفي ما يلي :

- مشكلات تتعلق بالتخطيط الدراسي ومن أهمها تحديد الأهداف وصياغتها وتحليلها، والتحديد المسبق لإجراءات التدريس وقدرة الطالب على تطبيق الخطة كما حددها والتقييم .
- مشكلات تتعلق بتنفيذ التدريس وضبط التلاميذ، على الطالب المتدرب أن يدرك أن تنفيذ الخطة التدريسية بالشكل المطلوب يعتمد على قدرته على ضبط سلوك التلاميذ.
- مشكلات تتعلق بطريقة تعامل الطالب مع المشكلات الصفية للتلاميذ وخصوصا المشكلات السلوكية وهذه تعتمد على قدرته على استخدام أساليب تعديل السلوك.

ملف الانجاز:

أداة تقويمية لجمع خبرات الطالب المتدرب وانجازاته تجميعا بنائياً توثيقياً خلال فترة التدريب الميداني لمتابعة تطور نموه المهني وتقدم تدريبه وذلك عن طريق اختبار أفضل الأعمال التي أنجزها

وتبرير ذلك الاختبار وتأمل ما قام به من انجازات وتقويمها تقويما ذاتياً

أهداف ملف الانجاز:

- تجميع وثائقي لكافة خبرات الطالب المتدرب وانجازاته المهنية
- اختبار أفضل الانجازات التي قام بها وتبرير ذلك بالأدلة
- الكشف عن نمو الطالب المتدرب وتقدمة في التدريب الميداني ترتيب زمني متتابع
- تأمل ما قام به من انجازات لتقويم أداته ذاتيا

محتويات ملف الانجاز:

- السيرة الذاتية
- فلسفتي في التدريس
- الخطة التربوية الفردية.
- خطة تدريس هدف سلوكي.
- نماذج من المعرفة بالتلاميذ
- نماذج من المعرفة بالمصادر
- نماذج من الملاحظة الصفية
- عينات من أعمال التلاميذ

نماذج من وثائق :

- الاتصالات الأسرية
- المساهمة في خدمة المدرسة و المجتمع.

رابعاً : الحقيبة التدريبية للطالب المتدرب :

يعتبر موضوع التربية العملية الميدانية من أهم المواضيع التي تعتمد عليها برامج إعداد المعلمين في المجالات التربوية المختلفة ومن بينها مجال إعداد معلمي التربية الخاصة . وقد تمثلت هذه الأهمية في إعطاء التدريب الميداني وزنا كبيرا من الساعات المعتمدة في الخطة الدراسية لأقسام التربية الخاصة. كما يتم تفريغ الطالب فصلاً دراسياً كاملا للتدريب الميداني بعد إتمامه ونجاحه في جميع متطلبات الخطة الدراسية .

والتدريب الميداني هو ذلك الجانب من برنامج الإعداد المهني لمعلم التربية الخاصة الذي يتم فيه تطبيق جميع ما تعلمه الطالب من مقررات نظرية وتزويده بالاتجاهات الإيجابية نحو المهنة ومهارات التعليم الخاصة بالفئة التي سوف يتعامل معها من جهة ثانية . إن التدريب الميداني للطالب المعلم في مجال التربية الخاصة يعتبر فرصة همة تؤثر بشكل كبير على مستقبله المهني. وتترك أثر واضح على حياته العملية وما سوف يصادفه من صعوبات ومشاكل.

- **إجراءات تعليم المعاقين عقلياً :**

يقصد بتخطيط التعليم قيام المعلم بإعداد و تحضير الأنشطة التعليمية التي سيقوم بأدائها خلال فترة زمنية محددة . ويجب على المعلم عند قيامه بهذه العملية أن يوضح فيها الأهداف التعليمية المطلوب الوصول إليها وإجراءات التدريس والأساليب والوسائل التعليمية التي سوف يستخدمها لتحقيق الأهداف وأساليب تقييم تحقيق الأهداف. وتعتبر عملية التخطيط عملية أساسية من عمليات التعليم فهي تساعد على تنظيم جهود المعلم والتلاميذ وتنظيم الوقت ومصادر التعلم والوسائل التعليمية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التعليمية .

وحتى يتمكن المعلم من تخطيط التعليم بصورة ملائمة فإنه يحتاج إلى:

١. معرفة تامة باحتياجات التلاميذ وخصائصهم .
٢. معرفة تامة بالإمكانات المدرسية والوسائل التعليمية المتوفرة فيها.
٣. معرفة تامة بأساليب التقييم .
٤. اختيار المكان والزمن المناسبين لتطبيق الخطة.
٥. قدرة جيدة على اختيار وتحديد الأهداف التعليمية وصياغتها .
٦. عرف وقدرة جيدة على استخدام الوسائل المحفزة للتعلم .

- **مستويات التخطيط :**

تقسم مستويات التخطيط بشكل عام إلى ثلاثة مستويات هي التخطيط بعيد المدى والتخطيط متوسط المدى والتخطيط قصير المدى. ويمكن تطبيق هذا في مجال تدريس المتخلفين عقلياً وذلك على النحو التالي :

١. المستوى بعيد المدى ويقابله البرنامج التربوي الفردي.
٢. المستوى متوسط المدى ويقابله الخطة التعليمية الفردية .
٣. المستوى قصير المدى ويقابله خطة التدريس الصفية أو خطة الوحدة الدراسية .

- **البرنامج التربوي الفردي :**

البرنامج التربوي الفردي هو بمثابة منهاج فردي يتم اعتماده بصورة مكتوبة لكل تلميذ على انفراد ، ويجب أن يحتوي البرنامج التربوي الفردي على :

١. بيان بمستوى الأداء التعليمي الحالي للتلميذ.
٢. بيان بالأهداف التعليمية المقترحة لسنة دراسية كاملة .
٣. بيان بالخدمات التعليمية التي يجب تقديمها للتلميذ والمكان التربوي الملائم له سواء كان بدمجه أو وضعه في صفوف خاصة أو وضعه في معاهد أو مدارس نهارية خاصة .
٤. تحديد المحكات والمعايير التي يجب اعتمادها لقياس مدى تحقق الأهداف .

٥. بيان بالخدمات المساندة التي يحتاج غليها التلميذ لتسهيل عملية التعلم .

- **الخطة التدريسية الصفية (خطة الوحدة المدرسية):**

هي خطة قصيرة المدى تستند إلى تصور مسبق عند المعلم للأنشطة والمواقف التعليمية التعلمية التي سيتم تنفيذها خلال حصة دراسية أو أكثر لتحقيق أهداف مشتقة من أهداف الخطة التعليمية الفردية .

ويجب أن تشتمل الخطة على ما يلي :

١. عنوان أو موضوع الدرس (الوحدة الدراسية) .
٢. الأهداف السلوكية التي تحدد النتاجات التعليمية المطلوب تحقيقها والمشتقة من أهداف الخطة التعليمية الفردية .
٣. اختيار وتحديد إجراءات التدريس والخبرات التعليمية ودور المعلم ودور التلميذ فيها.
٤. إعداد البيئة التعليمية الصفية التي ستجري فيها العملية التعليمية .
٥. تحديد الوقت اللازم لتطبيق الخطة .
٦. تحديد واختيار الوسائل التعليمية الملائمة .
٧. تحديد الأسئلة والتمارين والتدريبات اللازمة لقياس نواتج التعليم .
٨. تحديد وتحضير المعززات المراد استخدامها .

- **مصطلحات طرق التدريس في مجال الإعاقة العقلية** :

١. **التخلف العقلي:** يعرف التخلف العقلي على انه حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد ، وتتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط بشكل واضح يكون متلازماً مع جوانب قصور في مجالين أو اكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل ، العناية الذاتية ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية ، استخدام المصادر المجتمعية ، التوجيه الذاتي ،

الصحة والسلامة ، المهارات الأكاديمية الوظيفية ، وقت الفراغ ومهارات العمل ، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة.

٢. **الإخصائي الاجتماعي:** هو شخص مدرب مهنيا للعمل مع التلاميذ وأسرهم عن طريق جمع المعلومات في سبيل توفير الخدمات الاجتماعية المناسبة.

٣. **الإرشاد المهني:** هو عملية علمية منظمة يتم بموجبها مساعدة الفرد لتفهم حقيقة نفسه وقدراته ، واستغلال مواهبه ، والتعرف على الأعمال المتاحة ، واختيار أكثرها مناسبة له ، وتوفير المشورة اللازمة بشأن اختيار العمل والتدريب والتطبيق. ومع كون هذه الخدمة مفيدة لأفراد المجتمع عامة فهي لذوي الإعاقة العقلية أكثر أهمية وفائدة ، وتعتبر من الخدمات المساندة الهامة في هذا الميدان.

٤. **أساليب التقويم الرسمية:** هي أساليب مقننة تستخدم لجمع المعلومات حــول التلميذ.

٥. **أساليب التقويم غير الرسمية:** هي أساليب تستخدم لجمع المعلومات حول التلميذ باستثناء الأساليب المقننة.

٦. **الأهداف بعيدة المدى:** هي سلوك متوقع يمكن ملاحظته وقياسه وتحقيقه خلال سنة دراسية أو أكثر من خلال تنفيذ البرنامج التربوي الفردي الخاص بالإعاقة العقلية.

٧. **الأهداف قصيرة المدى:** هي سلوك متوقع من التلميذ يمكن ملاحظته وقياسه وتحقيقه خلال فترة زمنية قصيرة.

٨. **الارتباط الإداري والمالي:** يقصد به تنظيم عملية المتابعة والإشراف الإداري والمالي على معاهد وبرامج الإعاقة العقلية والعاملين فيها وفق الصلاحيات واللوائح والأنظمة.

٩. **الاضطرابات السلوكية والانفعالية:** هي اضطرابات سلوكية وانفعالية تحدث لدى التلميذ وتظهر من خلال واحدة أو أكثر من

الخصائص التالية بدرجة واضحة و لمدة من الزمن وتؤثر سلبا على العملية التعليمية وهذه الخصائص هي:

- عدم القدرة على التعلم لا تعود لأسباب عقلية أو حسية أو صحية.
- عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مُرضية مع الآخرين .
- ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف العادية.
- مزاج عام من الكآبة والحزن.
- الميل لإظهار أعراض جسمية ، آلام ، أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية ومدرسية.

١٠. **البدائل المكانية التربوية:** يقصد بها البيئات التعليمية وأنماط تقديم خدمات التربية الخاصة.

١١. **برامج التربية الخاصة للمعاقين عقلياً :** هي برامج ذوي الإعاقة العقلية التربوية المقدمة في المدارس العادية أو الملحقة بمعاهد وبرامج التربية الخاصة .

١٢. **التأهيل :** هو عملية منسقة لتوظيف الخدمات الطبية ، والاجتماعية ، والنفسية، و التربوية ، و المهنية ، لمساعدة المعوق في تحقيق أقصى درجة ممكنة من الفاعلية الوظيفية، بهدف تمكينة من التوافق مع متطلبات بيئته الطبيعية ، و الاجتماعية ، و كذلك تنمية قدراته للاعتماد على نفسه و جعله ،عضواً منتجاً في المجتمع ما أمكن .

١٣. **المنسق** : لتوظيف الخدمات الطبية ، والاجتماعية ، والنفسية، والتربوية، والمهنية؛ لمساعدة المعوق في تحقيق أقصى درجة ممكنة من الفاعلية الوظيفية ؛ بهدف تمكينه من التوافق مع متطلبات بيئته الطبيعية والاجتماعية ، وكذلك تنمية قدراته للاعتماد على نفسه وجعله عضوا منتجاً في المجتمع ما أمكن.

١٤. **التأهيل الاجتماعي:** هو تهيئة التلميذ للحياة العامة في أسرته ومجتمعه بالقدر الذي تمكنه قدراته ، وتكون هذه التهيئة وفق

عمليات ترمي إلى دمجه أو إعادة دمجه في المجتمع ، وذلك بمساعدته على التكيف مع المتطلبات المختلفة مثل: متطلبات أسرته ، ومجتمعه المحلي، ومهنته ، مع العمل على تخفيف أية أعباء أو مشاكل مالية أو اجتماعية قد تعوق عملية التأهيل في مجملها.

١٥. **التأهيل الشخصي:** هو تهيئة التلميذ للتكيف مع العوق والتعامل معه بشكل سليم من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية ويشمل ذلك تأهيله لاستخدام الوسائل والأساليب التعويضية الملائمة.

١٦. **تعديل السلوك:** هو عملية منظمة تهدف إلى تعزيز وتنمية سلوك مرغوب فيه أو تشكيل سلوك غير موجود أو تخفيض أو إيقاف سلوك غير مرغوب فيه.

١٧. **التلميذ العادي:** هو الذي لا يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة.

١٨. **التلميذ غير العادي**: هو التلميذ الذي يختلف في قدراته العقلية أو الحسية أو الجسمية والصحية ، أو التواصلية ، أو السلوكية والانفعالية ، أو الأكاديمية اختلافا يوجب تقديم خدمات التربية الخاصة.

١٩. **التلميذ المعوق**: هو كل تلميذ لديه قصور كلي أو جزئي بشكل مستديم في قدراته الجسمية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية أو الأكاديمية أو النفسية إلى الحد الذي يستوجب تقديم خدمات التربية الخاصة.

٢٠. **الخدمات المساندة:** هي البرامج التي تكون طبيعتها الأساسية غير تربوية ، ولكنها ضرورية للنمو التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، مثل: العلاج الطبيعي والوظيفي وتصحيح عيوب النطق والكلام ، وخدمات الإرشاد النفسي.

٢١. **الدمج:** هو تربية وتعليم التلاميذ غير العاديين في المدارس العادية مع تزويدهم بخدمات التربية الخاصة.

٢٢. **السلوك الانسحابي:** هو شعور بعدم الراحة في الاختلاط والتفاعل مع الآخرين يظهر من خلال تجنب التحدث أو المشاركة في النشاطات المختلفة.

٢٣. **السلوك التكيفي:** هو مدى فاعلية الفرد وقدرته على تحقيق مستوى مناسب من الاكتفاء الذاتي والمسئولية الاجتماعية بدرجة تماثل المستوى المتوقع ثقافيا ممن هم في مثل سنه.

٢٤. **غرفة المصادر:** هي غرفة بالمدرسة العادية يحضر إليها التلميذ ذو الإعاقة العقلية لفترة لا تزيد على نصف اليوم الدراسي بغرض تلقي خدمات تربوية خاصة من قبل معلم متخصص.

٢٥. **الفريق متعدد التخصصات:** هو أسلوب يقوم على أساس مفهوم تربوي يتضمن إشراك عدد من المتخصصين وغيرهم ممن تستدعي حالة التلميذ مشاركته مثل:

- مدير المدرسة أو البرنامج.
- معلم التربية الخاصة.
- ولي أمر التلميذ.
- ومن الأمثلة على أنواع الفرق ما يلي:
- فريق الخطة التربوية الفردية.
- فريق القياس والتشخيص.

٢٦. **الفصل الخاص:** هو غرفة دراسية في المدرسة العادية تتلقى فيها فئة محددة من ذوي الإعاقة العقلية برامجها التربوية معظم أو كامل اليوم الدراسي.

٢٧. **المحلل السلوكي**: هو المختص الذي يقوم بتحليل السلوك من خلال استخدام الملاحظة المباشرة لتحديد المتغيرات التي تحدث قبل وبعد سلوك التلميذ بهدف وضع خطة مناسبة لتعديله.

٢٨. **المدرسة الداخلية**: هي مدرسة يتلقى فيها التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية برامجهم التربوية بالإضافة إلى السكن والإعاشة.

٢٩. **المدرسة النهارية الخاصة**: هي مدرسة يتلقى فيها التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية برامجهم التربوية طوال اليوم الدراسي.

٣٠. **معاهد التربية الفكرية**: هي مدارس داخلية أو نهارية تخدم ذوي الإعاقة العقلية فقط.

٣١. معلم التربية الفكرية: هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

٣٢. **المعلم المتجول**: هو معلم متخصص في التربية الخاصة يقوم بتعليم تلميذ أو أكثر من ذوي الإعاقة العقلية في أكثر من مدرسة عادية ، بحيث يقوم بالتنقل بين تلك المدارس.

٣٣. **المعلم المستشار**: هو معلم متخصص في التربية الخاصة يقوم بتقديم النصح والمشورة لمعلمي الفصول العادية الذين لديهم تلميذ أو أكثر من ذوي الإعاقة العقلية في أكثر من مدرسة من المدارس العادية.

٣٤. **الملاحظة**: هي المشاهدة الهادفة بغرض وصف السلوك وتفسيره.

٣٥. **النشاط الزائد**: هو سلوك يتسم بحركة غير عادية ونشاط مفرط غير هادف يعوق تعلم التلميذ.

- **مهام معلم الإعاقة العقلية:**

١. تأهيل المعوق عقلياً للحياة الاجتماعية بتنمية مهاراته الاجتماعية وعلاج الاضطرابات السلوكية ومظاهر السلوك المضاد للمجتمع.

٢. تعلم وممارسة المهارات الاستقلالية الأساسية واللازمة للعناية الذاتية والاعتماد على النفس في الملبس والمأكل وقضاء الحاجة والنظافة الشخصية واتقاء الأخطار وتجنب الحوادث..
٣. اكتساب المهارات الحركية ومساعدة الطفل على التحكم والتآزر الحس حركي وتحسن قدرته على الانتباه والتركيز والتمييز الحسي
٤. تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل وقدرته على التطبيق والكلام وتشجيعه على الاتصال اللفظي والتفاهم مع الآخرين.
٥. تأهيل المعوقين عقلياً للحياة العملية ومساعدتهم على تحقيق استقلاليتهم من الناحية الاقتصادية بشكل جزئي أو كلي ، وطبقاً لما تسمح به استعداداتهم..

خامساً : نموذج تقييم المدرسة لطالب التدريب الميداني :

يتضمن هذا النموذج أبرز الأبعاد، التي ينبغي أن يتم تقييم طالب التدريب الميداني فيها:

المحاور	م	بنود الواجبات	وزن التقديرات					المجموع
			غير مقبول	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	
الالتزام بالحضور	١	المتدرب يحضر بشكل يومي إلى المدرسة	١	٢	٣	٤	٥	
	٢	المتدرب يلتزم بالحضور في الوقت المحدد	١	٢	٣	٤	٥	
	٣	المتدرب يلتزم بالانصراف في الوقت المحدد	١	٢	٣	٤	٥	
	٤	المتدرب يستأذن عند خروجه بالمدرسة	١	٢	٣	٤	٥	
	٥	المتدرب يلزم بأوقات بداية الحصة وانتهائها	١	٢	٣	٤	٥	
التعاون مع الفريق المدرسي	٦	المتدرب يشارك بشكل فاعل مع الفريق المدرسي لتحديد أهلية التلاميذ لخدمات ال..........	١	٢	٣	٤	٥	
	٧	المتدرب يشارك في إعداد البرنامج التربوي الفردي	١	٢	٣	٤	٥	
	٨	المتدرب يشارك في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي	١	٢	٣	٤	٥	
	٩	المتدرب يشارك في إعداد وتنفيذ برامج تعديل السلوك	١	٢	٣	٤	٥	
	١٠	المتدرب يشارك المرشد الطلابي في حل مشكلات الطلاب	١	٢	٣	٤	٥	
	١١	المتدرب يشارك ويتعاون في جميع ما يتطلب منه من مهام تدريسية	١	٢	٣	٤	٥	

المحاور	م	بنود الواجبات	وزن التقديرات					المجموع
			غير مقبول	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	
المشاركة في الأنشطة اللاصفية	١٢	المتدرب يحضر الطابور الصباحي ويشارك بشكل فاعل	١	٢	٣	٤	٥	
	١٣	المتدرب يشارك في الرحلات القصيرة لبعض المجمعات التجارية والمدن الترفيهية وغيرها	١	٢	٣	٤	٥	
	١٤	المتدرب يلتزم بمرافقة الطلاب إلى الحافلة المدرسية عند نهاية الدوام عندما يطلب منه ذلك	١	٢	٣	٤	٥	
	١٥	المتدرب يلتزم بالمشاركة في المناسبات والأنشطة اللاصفية التي تقام داخل المدرسة عندما يطلب منه ذلك	١	٢	٣	٤	٥	
	١٦	المتدرب يلتزم بمرافقة الطلاب من إلى الحافلة إلى الفصل والطابور الصباحي في بداية الدوام المدرسي عندما يطلب منه ذلك	١	٢	٣	٤	٥	
المجموع								

المشرف: ....   مدير المدرسة: ....

سادساً : بطاقة تقويم التدريب على التدريس في مجال التخلف العقلي:

المحاور	الرقم	بنود الواجبات	وزن التقديرات					الدرجة المستحقة
			غير مقبول	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	
شخصية المتدرب	١	درجة اهتمام المتدرب بالهندام والمظهر العام	١	٢	٣	٤	٥	
	٢	قدرة المتدرب على إظهار الثقة بالنفس	١	٢	٣	٤	٥	
	٣	قدرة المتدرب على تحمل المسؤولية	١	٢	٣	٤	٥	
	٤	مدى حماس المتدرب ودافعيته للعمل مع التلاميذ	١	٢	٣	٤	٥	
	٥	مستوى العدالة التي يظهرها المتدرب في تعامله مع التلاميذ	١	٢	٣	٤	٥	
	٦	قدرة المتدرب على التحمل وحسن التصرف مع التلاميذ في المواقف المختلفة	١	٢	٣	٤	٥	
	٧	مدى تقبل المتدرب للتوجيهات والنقد والتزامه بها	١	٢	٣	٤	٥	
إعداد الدروس	٨	درجة اتقان المتدرب لصياغة الأهداف العامة	١	٢	٣	٤	٥	
	٩	درجة إتقان المتدرب لصياغة الأهداف السلوكية	١	٢	٣	٤	٥	
	١٠	قدرة المتدرب على اشتقاق الأهداف السلوكية لموضوع الدرس	١	٢	٣	٤	٥	
	١١	القدرة على صياغة وإعداد الدرس بلغة سليمة	١	٢	٣	٤	٥	

المحاور	الرقم	بنود الواجبات	وزن التقديرات					الدرجة المستحقة
			غير مقبول	مقبول	جيد	جيداً جداً	ممتاز	
	١٢	القدرة على اختيار وإعداد المواد والوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس (غير الكتاب المدرسي والسبورة والأقلام)	١	٢	٣	٤	٥	
	١٣	القدرة على استخدام المواد والوسائل التعليمية	١	٢	٣	٤	٥	
	١٤	القدرة على تنويع أساليب التدريس المستخدمة في الدرس (التوجيه اللفظي، الحوار والنقاش، التكرار، النمذجة، اللعب، القصص، التوجيه البدني، التمثيل، الخبرة المباشرة)	١	٢	٣	٤	٥	
	١٥	القدرة على اختيار واستخدام أساليب التعزيز المناسبة	١	٢	٣	٤	٥	
	١٦	القدرة على تحديد واستخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	١	٢	٣	٤	٥	
اداء المتدرب في التدريس وضبط الصف	١٧	قدرة المتدرب على تهيئة وجذب اهتمام التلاميذ تجاه موضوع الدرس وربطه بالخبرات السابقة	١	٢	٣	٤	٥	
	١٨	قدرة المتدرب على ربط الخبرات التعليمية الجديدة بحياة التلميذ الواقعية	١	٢	٣	٤	٥	

المحاور	الرقم	بنود الواجبات	وزن التقديرات					الدرجة المستحقة
			غير مقبول	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	
	١٩	قدرة المتدرب على الالتزام بخطوات الدرس المعد في دفتر التحضير	١	٢	٣	٤	٥	
	٢٠	قدرة المتدرب على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تقديم وعرض الخبرات التعليمية	١	٢	٣	٤	٥	
	٢١	القدرة على توصيل المعلومة بأساليب تتناسب مع إمكانات التلاميذ	١	٢	٣	٤	٥	
	٢٢	تمكن المتدرب من المادة العلمية المقدمة للتلاميذ	١	٢	٣	٤	٥	
	٢٣	قدرة المتدرب على المواءمة بين زمن الدرس والأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية (التدريس، معالجة السلوكيات، إشراك التلاميذ في الأنشطة)	١	٢	٣	٤	٥	
	٢٤	قدرة المتدرب على ضبط سلوكيات التلاميذ غير المرغوب فيها في حجرة الدراسة (تشتت الانتباه، الخروج من المقعد، التحدث مع الآخرين، التخريب).	١	٢	٣	٤	٥	